

Виктор Воронков,
Оксана Карпенко

ТРУДНО НЕ БЫТЬ РАСИСТОМ (ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ)¹

Книга, которую держит в руках читатель, содержит тексты важнейших докладов, стенограмму наиболее интересных эпизодов дискуссии на конференции «Расистский дискурс в российском образовании», состоявшейся в апреле 2004 года под эгидой Центра независимых социологических исследований. Эта конференция явилась логичным продолжением предыдущей, посвященной анализу языка расизма, господствующего сегодня в текстах российских социальных исследователей.² Доклады на конференции и сопутствующая дискуссия убедительно показали, что власть расистского дискурса в российском обществе (и в академической дискуссии, в частности) обеспечивается постоянным воспроизводством расистских представлений посредством соответствующей социализации и, в первую очередь, через систему образования. Отсюда легко объяснимы распространение ксенофобии и неизбежный провал всяческих федеральных и региональных программ по воспитанию «толерантности».

Организаторы конференции «Расистский дискурс в российском образовании» подчеркивают значение исследования образовательного дискурса, так как сегодня школа и вуз являются ведущими институтами социализации, играющими важнейшую роль в (вос)производстве доминирующих способов осмысления человеком себя и окружающей социальной реальности, и, следовательно, в воспроизводстве опреде-

¹ В этой статье используются тезисы, озвученные в нашем докладе в ходе конференции, но статья представляет собой новый текст.

² Конференция «Расизм в языке социальных наук» прошла в Санкт-Петербурге в 2001. По ее итогам вышел сборник: Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. Санкт-Петербург: Алетейя, 2002.

ленного образа действий. Мы предлагаем обратить внимание на то, что в учебниках существуют относительно «политически корректные» формы выражения этнических и других предубеждений. В отличие от «экстремистских» воззрений, не признаваемых легитимными и имеющих довольно ограниченную аудиторию, представления и навыки обращения с социальной реальностью, признанные государством в качестве «образовательного стандарта», навязываются миллионам. Мы видим проблему в том, что за *всем заметными* различиями между «экстремистскими» текстами и текстами учебников, прошедшими проверку на «толерантность», оказывается невидимым сходство многих из них на уровне базовых посылок и допущений. Анализ того, что включено в «стандарт» знаний о социальных различиях, и навыков обращения с ними в российских вузах и школах посвящены статьи авторов данного сборника.

Почему особое внимание следует уделить анализу учебников и, более широко, образовательному дискурсу? Мы исходим из того, что детская социализация в современном мире все более зависит от государства, которое переводит образование в сферу публичности, отнимая функции, которые прежде выполняли семья и община, то есть сфера приватная. Наибольшее влияние на формирование мировоззрения ребенка оказывает самый авторитетный для него государственный институт — школа. Через школу государство индоктринирует идеологические схемы, воспитывает гражданские ценности, готовит к выполнению определенных жизненных ролей в будущем взрослом мире. Роль школы как агента социализации трудно переоценить.

В школе же самыми влиятельными агентами социализации являются учитель и учебник. В речи учителя и в учебниках/учебных пособиях знание преподносится школьнику как нормативное, требующее усвоения, конвенциональное (т. е. признанное в качестве общезначимого, «научно обоснованного» и т. п.). От того, насколько пронизаны стереотипами и предубеждениями учебные тексты, высказывания и действия учителя, во многом зависит готовность учащихся принять разнообразие мира, их способность признать право «другого» на отличие и свою ответственность за воспроизводство социального неравенства и дискриминации. Наличие в учебной и методической литературе сексизма, этноцентризма, современных версий *расизма* способствует не только их повсеместному усвоению, но и поддерживает убеждение в том, что альтернативы такому видению социальных отношений

не существует. Такая постановка проблемы акцентирует внимание на анализе и реформе содержания гуманитарного образования.

Важным предметом обсуждения на конференции стал вклад школьных и вузовских учебников по социальным дисциплинам в (вос)производство языка, создающего предпосылки для дискриминационных практик и насилия. Мы отдаем себе отчет в том, что анализ учебников, на котором сфокусировали свое внимание большинство докладчиков, не дает полноты картины. Мы допускаем, что существуют учителя, критически относящиеся к учебникам, способные предложить своим ученикам некий альтернативный взгляд на мир. Но также допускаем, что таких учителей не слишком много, и их влияние невозможно сравнить с тем, которое оказывает любой массовый учебник. Для того чтобы ответить на вопрос, каковы практические последствия использования той или иной учебной литературы и как она может влиять на распространение расистских идей, исследования содержания учебника вне контекста его использования в образовательном процессе явно недостаточно. Однако это не отменяет ценности сделанных нашими авторами наблюдений и актуальности поставленных ими проблем.

В соответствии с конструктивистским подходом, которого мы придерживаемся, реальность объектов социального мира intersубъективна, то есть производится и воспроизводится в процессе социальных взаимодействий и объективна в той мере, в какой это признают и учитывают в своих действиях участники взаимодействия. Способность человека жить в обществе предполагает усвоение в процессе социализации *конвенционального социального знания*, обеспечивающего решение рутинных повседневных проблем, принятие ролей, умение понимать ситуации. В самом центре концепции социального конструирования реальности стоит *язык*, его относительность и конвенциональность. Утверждается, что социальная реальность определенным образом организована в языке и воспроизводится в процедурах категоризации себя и своего социального окружения. В своих рассуждениях о значимости исследования дискурсов (социализирующих дискурсов, в частности) мы во многом опираемся на нарративную концепцию идентичности, предложенную Сейлой Бенхабиб: «[К]огда мы рождаемся, то попадаем в сети обсуждения, или нарратива, начиная с семейных и гендерных и вплоть до языковых и макронарративов коллективной идентичности. Мы понимаем, кто мы такие, научаясь быть партнерами по беседе в рамках этих нарративов. [...] Коды усто-

явшихся нарративов в различных культурах определяют нашу способность рассказывать свою собственную историю»³, осмысливать себя как уникальную и/или принадлежащую тем или иным социальным сообществам личность.

По мнению Мишеля Фуко, дискурс как предзаданный способ мышления, налагает определенные ограничения на использование языка и представления о возможных действиях, он может исключать альтернативные способы представления о мире и таким образом способствовать сохранению определенного распределения власти: *дискурс не описывает мир, а формирует его*⁴. Мы предполагаем, что существует связь между тем, *как мы видим окружающий мир, как о нем говорим* и тем, *как мы в нем действуем, что считаем допустимым в том или ином социальном контексте*.

Та или иная картина мира, имеющая определенные идеологические параметры и дискурсивные воплощения — результат коллективного творчества. Поэтому мы не ставим перед собой задачи оценивать деятельность конкретных авторов учебников или учителей. В конце концов они, как и все мы, могут быть заложниками сложившихся норм осмысления социальных различий. Наша задача состоит в том, чтобы реконструировать процедуры утверждения определенной картины мира, продемонстрировать сложившиеся правила обращения с социальными различиями, оценить их (правил) дискриминационный потенциал и способствовать выработке нового (менее дискриминационного, более адекватного современному состоянию академической дискуссии) языка описания социальной реальности.

Мы рассматриваем учебники (снабженные соответствующими государственными грифами) как собрание нормализованных представ-

³ Бенхабиб С., там же.

⁴ Однако, из этого не стоит делать вывод, что между тем, что мы думаем о своих действиях, и действиями существует прямая связь. «Человеческие действия и отношения формируются в результате двойной герменевтики: мы определяем, что мы делаем, с помощью сообщения о том, что мы делаем. Слова и дела в равной мере изначальны в том смысле, что почти всякое общественно значимое человеческое действие, более существенное, чем почесывание собственного носа, определяется как некий тип действия исходя из того, что сообщают о нем сами действующие, а также другие люди» (Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: «Логос», 2003. С. 17–18).

лений и способов репрезентации социальных различий. По мнению Александра Осипова, актуальность анализа вузовских учебников связана с тем, что они являются «одним из средств освоения дискурса в определенной профессиональной сфере. С помощью учебной литературы формируются представления о *нормальном* — о том, какие проблемы важны, а какие нет, что включает в себя профессиональный словарь и каков набор допустимых риторических приемов»⁵. Мы стремимся реконструировать представления о «нормальном», прояснить, какими дискурсивными средствами «норма» поддерживается, в конечном итоге, — изменить представление о «норме». Нас интересует концептуальная рамка предлагаемой картины мира, риторические приемы, призванные убедить, что эта картина мира «правильна» и т. д.

В фокусе как первой, так и второй конференции оказался расизм неявный, «нечаянный», проявляющий себя как в языке социальных исследователей, авторов школьных и вузовских учебников, так и «обычных» людей. Приходится признать, что сегодня критическое внимание исследователей, политиков, чиновников и «простых людей» сконцентрировано на экстремальных (маргинальных) проявлениях нетерпимости. Нетерпимость же, демонстрируемая «обычными людьми» и различного рода «признанными экспертами», обычно находит оправдание и в целом нормализуется. В доминирующем дискурсе, несмотря на формальное признание неприемлемости исключения той или иной категории людей по «национальному признаку», нетипичные в расовом отношении люди снабжаются особой «этнической культурой» и оказываются ограниченными в правах по причине приписанных им «глубинных этнокультурных отличий» от «местного населения». Эти отличия часто трактуются как опасные, разрушающе действующие на «местную / исконную» культуру.

Особенность «нечаянного» расизма состоит в негативном отношении ее сторонников к положениям традиционного расизма⁶. Они могут идентифицировать себя с либеральными политическими кругами и думать, что лишены предубеждений, однако их высказывания содер-

⁵ См. доклад А. Осипова в этом сборнике, с. ____.

⁶ К традиционным расистским можно отнести идеи о физической и психической неравноценности человеческих рас, о генетической предопределенности подчиненного положения одних рас и доминирующего положения других и т. п.

жат негативные стереотипы в отношении мигрантов, бомжей, людей с «нетрадиционной» сексуальной ориентацией, внешностью и т. п. Когда мы призываем больше внимания уделять изучению сложившейся на сегодняшний момент «нормы», возникает вопрос: не правильнее ли сконцентрировать свои усилия на борьбе с явно расистскими действиями (например, с откровенно расистскими идеологиями или преступлениями на расовой почве)? Мы не говорим, что усилий в этом направлении не следует предпринимать. Мы лишь указываем на то, что без изучения нормализованных представлений и систем действий, мы не сможем понять и противодействовать отклонениям от них. Кроме того, мы обращаем внимание на то, что границы между латентным и манифестным (готовым к насилию) расизмом подвижны. Экономический и/или социальный кризис легко превращает «невных» расистов в активных.

Мы продолжаем использовать категорию «расизм» (мы говорим о «современном расизме») для обозначения позиции «нормальных» людей, что само по себе воспринимается как провокация и/или личное оскорбление. Ибо «расизм» в России (в СССР) не только в повседневном, но и в академическом языке, снабжен сугубо негативными коннотациями («человеконенавистническая идеология», практики рабства и «истребления народов» и т. п.) и используется для репрезентации значительных отклонений от легитимных, нормализованных моделей поведения, в предельном случае — психических аномалий. В этом контексте «расизм» оказывается категорией, неприменимой к описанию мировоззрения *нормальных, современных* людей, а тезис о том, что российское общество является расистским, представляется абсурдным и недоказуемым.

Возникают вопросы, с одной стороны: почему мы настаиваем на использовании именно категории «расизм», а не обращаемся к «этнофобии», «этноцентризму», «этнической неприязни» и т. п.? С другой — какой смысл мы предлагаем вкладывать в «расизм»? Мы предпочитаем категорию «расизм» по трем причинам. Во-первых, потому, что «этнофобия», «этноцентризм», «этническая неприязнь» и т. п. предполагают обращение к многозначному и, с нашей точки зрения, исключительно проблематичному в российском контексте понятию «этнического». Большинство авторов, собранных в этом сборнике, в своих текстах выражают разного рода сомнения относительно аналитической ценности использования таких понятий как «этнос», «этни-

ческие отношения», «(этническая) культура» в современном российском контексте. Во-вторых, использование психологических и/или психиатрических категорий типа «фобия», «неприязнь» и т. п. уводит от социологического рассмотрения проблемы.⁷ Нас интересуют рационализированные и институционализированные практики обращения с различиями, а не эмоции или психическое состояние людей, к этим практикам обращающихся. В-третьих, в сообществе социальных исследователей с 1970-х годов идет дискуссия о «новом расизме», в которую мы считаем необходимым включиться. Нам представляется важным попытаться осмыслить происходящее в современной России из этой исследовательской перспективы. Допускаем, что со временем мы можем отказаться от этих попыток, найдем более адекватную российскому контексту концептуальную рамку.

Что касается смысла, вкладываемого в «расизм», то для того чтобы обосновать его применимость к описанию нормализованных представлений о социальных различиях, его необходимо существенно переопределить. Организаторы конференций видели свою задачу в обсуждении возможности и социальных последствий такого переопределения в современном российском контексте. Предлагаемый нами подход связан с предложением включиться в дискуссию о «новом расизме», идущую в международном сообществе социальных исследователей с разной степенью интенсивности с 1970-х годов. В нескольких следующих абзацах мы проясним, какой смысл мы вкладываем в понятие «новый/современный/культурный расизм».

Мы допускаем использование категории «расизм» для обозначения широкого круга феноменов («сексизм», «эджеизм», «этницизм», «традиционный расизм»), *связанных с биологизацией, натурализацией социальных различий*. В самом общем виде можно сказать, что мы применяем понятие «расистский дискурс» к описанию ситуаций, когда обсуждение социальных различий ведется в категориях «естественных проявлений (человеческой) природы». Несмотря на то, что в основании перечисленных «-измов» лежат различные системы категоризации (по полу, возрасту, расовой/этнической принадлежности),

⁷ Рассуждения о негативных последствиях использования категории «этнофобия» см. в статье Карпенко О. Как эксперты производят «этнофобию» // Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипов. СПб: Алетейя, 2002. С. 23–28.

с точки зрения принципов обращения с социальными различиями они идентичны. Такое «расширительное» толкование расизма («нового расизма»), предложенное Баркером⁸, неоднократно подвергалось критике⁹ и спровоцировало дискуссию о понятии расизм и об исторически конкретных расизмах (в частности, в Великобритании, США, Франции 1980-х годов¹⁰).

Баркер применил понятие «новый расизм» для описания нового политического дискурса в Великобритании 1970–80-х годов, утверждавшего, что для людей *естественно* стремиться жить среди «себе подобных» и поэтому дискриминировать тех, кого они не считают частью своего сообщества. Как указал Баркер, доводы в пользу исключения тех или иных категорий, не включали идею иерархии рас, а иногда прямо отвергали ее. По его мнению, с 1970-х годов стало считаться, что иммиграция привела в Великобританию население, разрушающее культурную однородность нации, и оно — по мере роста своей численности — грозит «затопить культуру» «нашего собственного народа»¹¹. В ходе дебатов форма расизма, необязательно включающая концепцию биологического разделения на высших и низших, получила и другие названия, в том числе «современный расизм»¹², «культурный» или «дифференциалистский расизм»¹³. Авторы этих концепций предложили применять «расизм» в описании феноменов, связанных с осмыслением «культурных» различий.

В отличие от традиционного расизма, «новый расизм — это такой расизм, основной темой которого является не биологическая наслед-

⁸ Barker M. The New Racism. London: Junction Books, 1981.

⁹ В частности, Майлз Р., Браун, М. Расизм. М.: РОСПЭН, 2004.

¹⁰ Можно привести примеры исследований в Великобритании: Barker M. The New Racism. London: Junction Books, 1981; Solomos J. Race and Racism in Britain. Cambridge: Cambridge University Press, 1993; etc.; в США: Gillroy P. There Ain't No Black in the Union Jack. London: Hutchinson, 1987, etc.; во Франции Taguieff P.-A. The New cultural Racism in France // Telos. Vol. 83. 1990. P. 109–122.

¹¹ Barker M. The New Racism. London: Junction Books, 1981.

¹² Балибар Э. Существует ли «нео-расизм»? // Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс: Двусмысленные идентичности. Москва: Логос-Альтера, Ессе Номо, 2003. С. 33.

¹³ Taguieff P.-A. The New cultural Racism in France // Telos. Vol. 83. 1990 P. 109–122.

ственность, но непреодолимость культурных различий; расизм, который, на первый взгляд, не утверждает превосходство одних групп или народов над другими, но *только* указывает на то, как плохо отменять границы, на то, что разные образы жизни и традиции несовместимы»¹⁴. Современный расизм (расизм без «рас») это не ограниченный набор аргументов традиционного «черно-белого» расизма, но — более широко — практики «биологизации» (натурализации) социальных феноменов, «культур». При этом основным объектом дискриминирующих действий и высказываний становятся не люди другой «расы», а люди, приписываемые «своей» (отличной от «нашей») культуре (образу жизни), пересекающие границу «нашей территории»¹⁵.

Мы, вслед за Этьеном Балибаром, усматриваем современный расизм даже в традиционной антирасистской пропаганде, основные аргументы которой складываются в XVIII в. и оборачиваются против себя в веке XX, ибо базируются на эссенциалистском представлении о «культуре». Революционные для XVIII века представления о культурном многообразии и делении человечества на народы, рассматриваемые как единственные носители истории и культуры (Гердер), в XX веке используются как аргумент в борьбе с «инородцами». Поэтому нас, в частности, интересует, каким образом традиционная антирасистская риторика может быть вплетена в системы аргументации, обосновывающие необходимость (этнической) сегрегации и исключения.

В новом контексте основным объектом расистских высказываний оказываются новые мигранты, внешне отличные от «местного населения». Для обозначения этой категории людей практически не используется категория «раса». В России даже «радикальные националисты», сторонники «очищения Москвы от кавказцев», используют более респектабельный аргумент «несовместимости (самобытных) культур».

¹⁴ Балибар Э. Существует ли «нео-расизм»? // Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс: Двусмысленные идентичности. Москва: Логос-Альтера, Ессе Номо, 2003. С. 33.

¹⁵ «Территория» здесь может означать как физическое (что особенно характерно для антимигрантского дискурса), так и символическое пространство (в этом случае, как пресечение границы может быть описана претензия женщины на «мужскую работу» или стремление мужчины играть «женскую роль»). В этом смысле «расизм» может использоваться как более общая категория, объединяющая такие феномены как «этницизм», «сексизм» или «эджеизм».

Охрана «культурной самобытности» (и снижение рисков разрушения «самобытной культуры» извне) выступает в качестве обоснования тезиса о легитимности требования субординации (подчинения) «представителей меньшинств» доминирующим культурным стандартам, и легитимации связанного с соблюдением этого требования насилия.

Вслед за другими исследователями, мы полагаем, что «чувство расового превосходства», опирающееся на идею избранности «белой расы» (так называемый традиционный расизм), говорит о сущности «расизма» не больше, чем «любовь к мудрости» о сущности философии. Сама идея «расизма» не является вневременной («расизм» времен колонизации (XVIII–XIX века), начала-середины XX в., и то, что мы наблюдаем в конце XX — начале XXI вв. — феномены значительно различающиеся). Значение имеет и специфика национальных контекстов (разговор о современном расизме в контексте Великобритании, США, Германии, России и т. д. имеет свои особенности).

Дискуссия о новом расизме не является сугубо академической. Исследования в этой области имеют практические следствия, способствуют внесению изменений в миграционную, образовательную, социальную политику и практики. Так, в Западной Европе вопрос о внесении серьезных изменений в содержание школьного образования встал в 1970-х годах, когда возросшее число детей мигрантов из неевропейских стран в школьных классах стало рассматриваться как угроза уровню образования/культуры «белых» детей. Обсуждение возникших проблем сопровождалось расистскими высказываниями учителей, чиновников, политиков, родителей «белых» детей.¹⁶ Эта ситуация спровоцировала активизацию исследований, направленных на изучение причин неуспешной интеграции мигрантов (в частности, детей) в местное сообщество¹⁷. Одна из причин такого положения была усмотрена в стереотипах расизма и европоцентризма, пронизывающих

¹⁶ Palmer F. Anti-racism. An assault on education and value. London: Sherwood Press, 1986; Stone M. The education of the black child in Britain. The myth of multi-racial education. Glasgow: Fontana, 1981. etc.

¹⁷ Taylor O., Matsuda M. Storytelling and Classroom Discrimination // *Discourse and Discrimination*. Ed. Smitherman-Donaldson, G., van Dijk, T. Wayne State University Press, 1988. S. 206–220. Arnot M. Equal Opportunities Policies in Education. Pergamon Press: Oxford, 1985; Bullivant B. M. The pluralism Dilemma in Education: Six Case Studies. George Allen and Unwin: Sydney, 1981, etc.

школьную литературу и образовательный дискурс в целом. Результаты анализа школьных учебников по социальным дисциплинам в ФРГ, Великобритании, Нидерландах, Дании и ряде других стран подтвердили, что описания «этнических меньшинств» в европейских учебниках истории и географии стереотипны и европоцентричны. Нейтральное или позитивное изображение «западной» цивилизации как «нормы» соседствовало здесь с описанием других стран и народов как «отсталых», «недоразвитых» или «примитивных», нуждающихся в «нашей» помощи¹⁸ и т. п. Эти и другие выводы стали основанием для разработки программ реформы содержания школьного образования.

В России с начала 1990-х годов наблюдается массовое распространение антимигрантского дискурса, представляющего некоторые категории мигрантов как неспособных и недостойных жить на «нашей» территории («в силу культурных особенностей»)¹⁹. С точки зрения участников конференции, немаловажную роль в этом играет учебная литература, которая (вос)производит устаревшие (созданные в контексте советского общества) дискурсивные практики обращения с социальными различиями. Мы все расисты уже потому, что являемся продуктами конкретной социализации, в процессе которой мир рассматривается через расистские очки. Тот расистский взгляд на мир, который закладывается в раннем детстве через детские книжки и родительские взгляды, получает решающее развитие в школе, освящает

¹⁸ Preiswerk R. (Ed.) The slant of the pen. Racism in children's books. Geneva: World Council of Churches, 1980; Milner D. Children and race. Ten years on. London: Ward Lock Educational, 1983; Klein G. Reading into racism. London: Routledge & Kegan Paul, 1986; van Dijk T. Elite Discourse and Racism. SAGE Publications, 1993; Hoehne, T. (2000) *Fremde in Schulbuch*. Muenster: Westfaelische Wilhelms-Universitaets; Fritzsche, K.P. (1992) *Schulbuecher auf dem Pruefstand*. Frankfurt/Main: Georg-Eckert-Institut; Lissman, H.J. u.a. (1975) *Feindbilder in Schulbuechern*. In: *Friedensanalysen*. Schwerpunkt: Feindbilder. Suhrkamp и др.

¹⁹ Для российской федеральной прессы и прессы «русских» регионов характерен такой взгляд на «цыган», мигрантов из республик Средней Азии и Кавказа (об этом подробнее: Карпенко О. «...И гости нашего города...». Отечественные записки, №6. 2002. С. 468–475; Карпенко О. *Языковые игры с «гостями с юга»: «кавказцы» в российской демократической прессе 1997–1999 гг.* В: *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ*. Москва: Институт этнологии и антропологии РАН, Институт философии РАН, 2002. С. 162–193).

ся авторитетом науки в вузе. К 25 годам, когда жизненный мир человека сформирован и в общих чертах завершен, расизм окончательно становится одним из факторов, определяющих поведение человека в течение всей его жизни. Он ежедневно подпитывается из доминирующего в обществе расистского дискурса и под сомнение не ставится.

Демократические преобразования (со всеми их плюсами и минусами) требуют формирования и распространения новых (современных демократических) навыков обращения с социальными различиями. Формирование основ социальной толерантности, с нашей точки зрения, сопряжено, в первую очередь, с отказом от эссенциалистских стереотипов мышления. Эти стереотипы заставляют видеть те или иные препятствия, возникающие на пути взаимопонимания и солидарности, как «природные» («всегда существовавшие» и «неустрашимые») и провоцируют поиск «естественных» оснований социального неравенства, нетерпимости и исключения той или иной категории населения. Как показывают авторы собранных здесь статей, российский образовательный дискурс не отвечает потребностям современного российского общества.

В России последнее кардинальное «переписывание» учебников по социальным дисциплинам (в основном это касается учебников «истории Отечества») началось в конце 1980-х и было связано с разрушением монополии марксистско-ленинской интерпретации общественных процессов и соответствующего метанарратива. Однако конкурентная борьба во многом велась за право определять, «что было *на самом деле*», то есть не затрагивала базовые эпистемологические основания осмысления природы социальных различий. Смена экономического детерминизма на детерминизм культурный («цивилизации», «этнокультурные различия») не предполагала нового уровня понимания отношения индивида и сообществ, к которым он оказывался приписан («нация», «этнос», «класс» и т. д.). Как показывают исследования, эссенциалистский способ думать о социальных различиях продолжает определять образ мыслей подавляющего большинства российских ученых²⁰, политиков, чиновников, журналистов, не говоря уже о «простых людях». До сих пор поддерживается и расширяется объем

²⁰ Обсуждению принятия на веру эссенциалистских эпистемологических посылок учеными были посвящены вышеупомянутые конференция и сборник статей по ее итогам («Расизм в языке социальных наук»).

ный словарь терминов и дискурсивных ходов, позволяющих «биологизировать» «национальные культуры», помещать их в «почву», «души» и «кровь» конкретных людей и делать их *естественными* и *необходимыми*. Учебная литература во многом вобрала в себя доминирующие представления об «этнических» и других различиях.

В российских школах мы наблюдаем сплошь и рядом расистские практики и со стороны учителей и со стороны детей. Дети мигрантов часто подвергаются прямой дискриминации и являются социально исключенными в своих классах. Но как связаны дискриминационные практики с тем знанием, которые дают учебники о «других культурах»? Можно ли возлагать ответственность за формирование расистских взглядов на авторов учебников? Или учебники содержат лишь знания, которые уже давно нормализованы в обществе? Можно ли изменить ситуацию, воздействуя на содержание образовательного дискурса и образовательные практики? Эти вопросы вызывают у социологов особый интерес. Они становятся все более актуальными по мере расширения миграционных процессов в России и дискуссии о необходимости привлечения все новых мигрантов в связи с так называемой «депопуляцией».

В отличие от США и европейских государств, где существует развитая система независимой научной и общественной экспертизы школьных учебников, работают профессиональные ассоциации и сети исследователей, занимающихся критическими исследованиями в области учебной литературы и образовательного дискурса, в России практически единственным активным (и легитимным) «экспертом» является государство; отсутствуют развитые сети исследователей; к мнению неправительственных организаций, ведущих работу в этом направлении, практически не прислушиваются. Мы стремимся изменить эту ситуацию.

Участники конференции «Расистский дискурс в российском образовании» считают исключительно важным в современном российском контексте активизировать работу по выработке новых понятий, нового дискурса (в том числе образовательного). При этом предложение расширить применимость категории «расизм» была рассмотрена ими критически. Так Сергей Абашин, обсуждая в своем докладе вопрос о границах применимости понятия «расизм» и признавая необходимость отказа от его ограниченного (традиционного) понимания, предлагает задуматься о последствиях принятия расширительной трактов-

ки. Если «расизм» — способ мышления, предполагающий осмысление любых социальных различий и противоречий как «естественных», то возникает вопрос, когда же тот или иной дискурс, та или иная практика, имеющие дело с какими бы то ни было различиями, перестает быть расистской? Участники конференции неоднократно возвращались к размышлениям на эту тему, пытаясь детальнее прояснить, что такое «современный расизм» и чем он отличается от «традиционного»? Возможно ли, и если да, то *как* следует говорить о социальных различиях, чтобы не провоцировать дискриминацию? В каких контекстах возникает «потребность в стратегическом эссенциализме, стратегическом натурализме и стратегическом примордиализме»? В чем состоит различие между методологическим индивидуализмом и индивидуализмом как политическим проектом? и т. д. (см. «Грани понятия «расизм» в разделе «Фрагменты дискуссии», с... настоящего сборника).

Другой общий вопрос, затронутый во всех докладах и спровоцировавший острую дискуссию, касался политических последствий проведения «этнических» границ: каким образом (вос)производство знания о «культурных» различиях связано с властными отношениями? В фокусе обсуждения участников конференции оказались пределы культурного плюрализма, правила формирования границ между сферами публичного (где действуют унифицированные, общие для всех членов (со)общества правила) и приватного (где человек следует собственным представлениям о «культурной» норме). Поставленные в общем виде, эти вопросы получили развитие при обсуждении конкретных примеров: запрета на ношение хиджаба в государственных школах Франции и недавней дискуссии о праве фотографироваться в платке на идентификационные документы в Татарстане (смотри соответствующий раздел в «Фрагментах дискуссии», с... настоящего сборника).

В статье «Расизм, этнография и образование: вопросы и сомнения» Сергей Абашин подвергает сомнению ставшее уже общим местом суждение о необходимости «активной пропаганды этнологических знаний в самых широких кругах населения» как якобы способствующих «воспитанию культуры межнационального общения». Автор поддерживает ту точку зрения, согласно которой современная российская этнография не столько умиротворяет, сколько разжигает национальные страсти. И тут же он задает вопрос, является ли этнография (этнология) и, в частности, «теория этноса», аргументом расистской наукой? Анализируя развитие «теории этноса» Абашин указывает на двойствен-

ность «этнологического взгляда» на мир и наличие в «теории этноса», пусть даже только ретроспективно, серьезного антирасистского пафоса и на необходимость учитывать тонкости «этнокультурного» языка, позволяющего его пользователям уклоняться от обвинений в расизме. На примере одного из российских учебников по этнологии для вузов Абашин демонстрирует такие нюансы «теории этноса» как а) часто неосознаваемая биологизация «этнических» явлений, хотя одновременно такая подмена чаще всего громогласно отвергается, и б) иерархизация «этносов». Отдавая должное внимание критическому анализу содержания «теории этноса», автор предлагает взглянуть и на властные аспекты производства научного знания. С его точки зрения, повышение «административного и идеологического статуса как носителей теории, так и самой теории и ее “словаря”», ведет к утрате ею эмансипирующего (антидискриминационного) потенциала, и в этом смысле не существует разницы между эссенциалистской («теория этноса») и конструктивистской парадигмой. Такая постановка проблемы призвана стимулировать дискуссию об эпистемологических основаниях конструктивистской парадигмы и об (анти)дискриминационном потенциале конструктивистской риторики.

Оксана Карпенко, автор статьи «Обучение “национальным” различиям: “народ” в школьных учебниках обществоведения», также разделяет сомнения по поводу необходимости «этнологического» просвещения в условиях сложившейся в России традиции использования этнических категорий. Следуя логике социального конструктивизма, она ставит задачу прояснить смысл, вкладываемый в «народ», и процедуры идентификации со «(своим) народом», тиражируемые посредством школьных учебников и методических пособий. Автор стремится ре- и деконструировать базовое эссенциалистское допущение, из которого исходят авторы учебников и которое состоит в том, что понятие «народ» обозначает некое *объективно существующее* сообщество людей. Карпенко демонстрирует различные аспекты функционирования категории «народ» и обнажает проблемы, связанные с положением «народа» на пересечении различных систем категоризации (расовой, культурной, политической). В отдельных разделах автор рассматривает процедуры (вос)производства расовой, культурной, политической составляющей смысла понятия «народ». С точки зрения Карпенко, наложение всех этих смыслов не просто дезориентирует читателя/слушателя (обеспечивая пространство для различного рода

манипуляций), но и блокирует возможность критического осмысления различных аспектов властных отношений, норм, регулирующих отношения внутри и между сообществами.

Виктор Шнирельман — как и большинство участников конференции — обращается к роли школьных учебников в развитии этнофобии. Однако в его тексте речь идет не столько об этничности, сколько о популярной дискуссии о «цивилизационных» различиях и ее отголоскам в учебниках. С точки зрения автора, пришедшие из идеологии европейских «новых правых» представления о несовместимости «цивилизаций» укрепляют «культурный расизм». Анализируя отражение в федеральных школьных учебниках сложных вопросов истории Северного Кавказа, Шнирельман показывает, как этноцентричность способствует формированию в учениках кавказофобии. С другой стороны, он приводит примеры из региональных учебников, которые из перспективы того же расистского дискурса конструируют в сознании учащихся границы между самими народами Северного Кавказа.

Екатерина Панова — единственная из авторов сборника, кто фокусирует внимание на анализе повседневного взаимодействия в классе. В своей статье «“Чужой” за школьной партой: этнические различия в представлениях учителей» она примеряет категорию «расизм» к описанию ситуации в петербургской школе. Панова наблюдает ситуации в классе и обнаруживает учеников, оценка успеваемости и поведения которых оказывается связанной с представлением учителя об их «особом» этническом происхождении, их принадлежности к особой «нерусской» среде / культуре, их особом воспитании и т. п. Наблюдения и интервью с учителями, направленные на выявление оснований идентификации «особости» учеников, дают автору основания для выводов об используемых учителями процедурах приписывания учеников к «особым» («чуждым» для самих учителей) культурам и о негативных последствиях такого приписывания.

Анализу содержания учебников для высших учебных заведений по специальностям «Юриспруденция» и «Государственное и муниципальное управление» посвящена статья Александра Осипова «Эссенциалистские представления об этничности в системе преподавания правовых специальностей». Автор акцентирует внимание на нескольких ключевых концептах и актуальных темах (коллективные права, национальная государственность, равенство и недискриминация, защита меньшинств) и описывает различные — вплоть до

противоположных — интерпретации соответствующих концептов. Он задается вопросом, дают ли российские учебники хотя бы зачаточные представления о положении дел в этой области, и примерами аргументирует отрицательный ответ на этот вопрос. Собственно, всю статью можно рассматривать как аннотированный список острых тем, которые учебники обходят вниманием. Осипов доказывает, что отечественные учебники по юриспруденции и государственному и муниципальному управлению предлагают читателю набор клише, отражающих эссенциалистский взгляд на этничность. Кроме того, как пишет автор, «характер изложения и содержание предлагаемого материала не только изолируют учащихся от мировых дискуссий по проблемам, связанным с ролью этничности в обществе, но даже не дают представлений о том, что такие дискуссии возможны. Фигуры умолчания сочетаются с искажением перспективы и перетолкованием иных в концептуальном и терминологическом отношении подходов в соответствии с эссенциалистской традицией восприятия этничности. В результате два основных правовых подхода к концептуализации роли этничности в обществе — противодействие дискриминации и защита меньшинств — предстают в таком виде, что не могут быть приложимы на практике» (с.).<

Авторы статьи «Репрезентация этничности в вузовских учебниках по социальной работе и социальной политике» Павел Романов, Валентина Ярская, Елена Ярская-Смирнова выделяют культурную чувствительность и информированность о правах человека как важнейшие атрибуты социальной работы, новой для России области профессиональной деятельности. Указывая на необходимость обсуждения того, *каким образом* представлены в учебной литературе по этой дисциплине такие феномены как этничность, гендер, инвалидность, авторы концентрируют внимание на анализе сложившихся традиций обговаривания этнических различий. На основании оценки характера упоминаний этничности, авторы выделяют четыре группы пособий: издания, умалчивающие об этничности; образцы учебной литературы, где этничность не выделяется в качестве самостоятельной темы, хотя так или иначе затрагивается; издания, в оглавлении которых присутствует категория этничности; издания, где категория этничности упомянута в самом названии. Статья предлагает подробное рассмотрение выделенных групп и сложностей, возникающих по поводу этничности в зависимости от степени внимания к ней.

Чего нам не хватает на пути создания общества, свободного от расистских представлений? В первую очередь — исследований. Исследований того, как мы говорим о социальных различиях и обращаемся с людьми, которых видим как отличных от нас. Исследования образовательного дискурса в целом, учебных текстов и практик взаимодействия в классе и/ли на методическом семинаре и многого другого. Во-вторых, мы должны способствовать формированию и распространению альтернативного дискурса. Это связано как с активной позицией в научной дискуссии, так и в ходе обсуждений соответствующих проблем в непрофессиональной аудитории. В-третьих, общественным силам, которые заинтересованы в ликвидации самих основ воспроизводства расизма в обществе, следует больше внимания уделять собственному языку. Нам необходима постоянная критическая рефлексия по поводу основ своих собственных суждений. В-четвертых, необходимо размышлять над постановкой проблем и разрабатывать аргументы, которые были бы понятны как «простым» людям и/или авторам учебников, так и политикам и чиновникам, ставящим свои подписи под «государственными стандартами» и другими документами, определяющими изменения в образовательной и других сферах. Реализация этих задач даст возможность активно воздействовать на государственные образовательные институты и на развитие общества в целом. Представляется, что разрушить механизм формирования расистских представлений можно лишь прессингом по всему полю социализации любых попыток объяснить мир при помощи неявного языка расизма.

Фактически обе состоявшиеся конференции сформулировали и детализировали проблему доминирующего в обществе расистского дискурса и поставили задачу создания нового языка, свободного от бремени традиционных понятий. Предстоит трудный путь преодоления привычных представлений в академической науке и далее — на базе современных научных представлений — формирования новых учебных программ, подготовки нового поколения учителей и переписывания школьных и вузовских учебников, существенно влияющих на мировоззрение будущих поколений. Иной путь воспитания толерантности лишь укрепляет позиции современного расизма и ведет в тупик. Таков практический смысл состоявшихся дискуссий.

Тяготая к социальному конструктивизму, авторы предлагают различные постановки обсуждаемой проблемы и свои варианты ее обсуждения. В текстах статей присутствует различное понимание того,

что значит следовать конструктивистской логике. Однако мы едины в желании выработать язык, который позволит говорить о социальных различиях, не провоцируя дискриминацию. Вопрос — возможно ли выработать такой язык, и если да, то *как* следует говорить о социальных различиях? — остается по-прежнему открытым. Представленный сборник — лишь шаг на пути выработки такого языка.

Вопросы

Сергей АБАШИН

Есть некий словарь, и когда мы говорим, что нужно из словаря исключить слово «естественно», допустим, то уже это сразу вызывает новые какие-то вопросы, новые проблемы. Мне кажется, что нужно не исключать слова из словаря.

Оксана КАРПЕНКО

Я не говорю, что необходимо отказаться от слова «естественно», «кровь», «черный» или «чурка» лишь потому, что в определенных контекстах они наделяются дискриминирующим смыслом. Я считаю, что необходимо (вос)производить представление о речи «приличного» человека, как речи лишенной явно негативно нагруженных, презрительных и унижающих достоинство собеседника слов. При этом граница «приличности» не может быть установлена формально. В различных социальных средах она проведена по-разному. В обществе постоянно идет символическая борьба за то, чтобы то или иное прочтение «нормы» стало доминирующим. Мы вбрасываем свои мысли (тексты) на арену символической борьбы и видим свою задачу в том, чтобы способствовать выработке языка, который в большей мере будет инструментом общения и включения, чем подавления и исключения.

Опыт «политической корректности» изобилует примерами нелепых требований и анекдотичных ситуаций. Один из примеров, которые часто приводятся в России в контексте критики американской «политической корректности», — попытки исключить слово «негр» из классических произведений XIX века, которые дети читают в школе. На основании таких примеров в России нередко делается вывод о полной бессмысленности попыток воздействовать на сложившиеся практики использования тех или иных слов. Мне же кажется, что отказываться

от таких попыток для нас означало бы отказ от участия в символической борьбе, отказ предлагать свое (основанное на исследованиях) видение ситуации. Мне кажется, что это означало бы утрату практического смысла нашей профессиональной деятельности.

Для меня очевидно, что исключение из речи «неприличных» слов, с одной стороны, должно вестись с учетом контекста их использования, с другой, — необходимо понимать, что такого исключения явно недостаточно. Если в том или ином социально-историческом контексте использование слова «негр» или «жид» было нормализовано, мы должны а) говорить о том, с чем было связано существование такой нормы, а не пытаться сделать вид, что ее не существовало и б) прояснять, как (по каким причинам, в каком контексте) произошел отказ от этой нормы. С другой стороны, отказ от использования тех или иных слов не ведет автоматически к снижению дискриминационного потенциала языка. Слова можно менять, использовать эвфемизмы, но передавать при помощи «новых» слов тот же смысл. «Лица еврейской национальности» выглядит приличнее, чем «жидовские морды», «азербайджанцы» — приличнее, чем «черные» или «лица кавказской национальности», и так далее. Однако опыт показывает, что цели использования и эффекты от использования этих категорий могут быть одинаковыми.

То о чем мы говорим, конечно, не сводится к гонению на слова. Мы говорим о необходимости демонстрации дискриминирующего смысла, вкладываемого — осознанно или по привычке — в них автором. Отказываться надо не от слов, а от способов их использования. Если в современной России говорят, что «женщина не может служить в армии, потому что от природы она призвана вынашивать детей, а не держать в руках оружие», то мы имеем дело с использованием слова «женщина» как средства ограничения права человека на выбор профессии. Если вы меня спросите надо ли из-за этого отказываться от слова «женщина», я скажу, конечно, нет. Словами, обозначающими разные категории людей, надо уметь (и сознательно учиться) пользоваться. Практики категоризации людей должны быть объектом рефлексии как (со)обществ, так и каждого из нас.

Сергей АБАШИН

Мне кажется, что когда мы говорим об образовании, то мы несколько мистифицируем этот процесс социализации, превращаем его в некое действие, которое имеет необратимый характер. Виктор Воронков

так и говорит: мы все расисты, потому что мы — продукт социализации. В связи с этим у меня вопрос. А все-таки можем ли мы здесь или где-то в другом месте совершить некий ритуал освобождения от расизма? Или для этого нужен какой-то процесс перевоспитания, своего рода десоциализация? Либо взрослый человек, который как бы прошел «курс молодого расиста» в российской школе, обречен быть расистом, и мы можем только констатировать этот факт и постараться воспитать новое поколение в каком-то новом дискурсе?

Виктор ВОРОНКОВ

Должна быть сильная рефлексия и сомнение во всем.

Почему это трудно? Если верить психологам, то чтобы разрушить закладываемое в раннем детстве, нужны какие-то чрезвычайные потрясения личности, когда мир вокруг рушится и начинаются сомнения человека в основах его мировоззрения. Что касается дальнейшей социализации, то собственно мировоззрение формируется к 25 годам, но оно может иногда меняться под влиянием дальнейших социализирующих факторов. Например, появляется какой-то человек или текст, который и оказывает огромное влияние (биографический ассистент, как сказал бы социолог).

Елена ЗДРАВОВОМЫСЛОВА

Получается, что везде расизм, и в России расизм, и на Западе расизм, все это как бы неизбежно. Вы можете представить какую-то динамическую картину того, что происходит в современных российских образовательных учреждениях и, в частности, в учебниках, что там изменилось, потому что так это все кажется достаточно постоянным явлением, в котором нет никаких изменений и нюансов.

Виктор ВОРОНКОВ

Я уже сказал, что нам не хватает исследований. Я сегодня могу опираться только на те данные, на те исследования, которые доступны нам. И мы сегодня что-то услышим о новых исследованиях от выступающих. Поэтому говорить об изменениях я могу на основании того, что я знаю о западных обществах и тех исследованиях, которые делаются, например, в Германии. Я много про это знаю и вижу огромные изменения, гигантские, во всех западных учебниках. Но что касается

российского материала, то, к сожалению, очень мало можно сказать, а те сведения, которые нам доступны, они не дают оснований сказать, что российские учебники изменились по сравнению с советскими принципиально. Они поменяли знак часто, но вот этого плюрализма в подходах мы не видим. И даже просто плюрализм в толковании тех или иных событий — он карается санкциями выведения из учебников.

Сергей Абашин

РАСИЗМ, ЭТНОГРАФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ И СОМНЕНИЯ

Расизм

Прежде чем перейти к теме образования, необходимо еще раз посмотреть, как употребляется сегодня понятие «расизм». Хотя об этом уже много сказано, в том числе на прошлом нашем семинаре «Расизм в социальных науках», возвращение к этому вопросу мне представляется важным, поскольку такие понятия в условиях быстрых изменений в современном обществе нуждаются в постоянном обдумывании. «Модерный» (в отличие от «классического») расизм, безусловно, микрирует, уточняет свои аргументы и мотивации, даже использует элементы антирасистской критики¹, часто выступая от имени либерализма или «западной цивилизации»².

На протяжении длительного времени критика расизма развивалась как критика колониализма, нацизма, в том числе антисемитизма, и — в новое время — мигрантофобии и национализма, в рамках которых расистский дискурс и расистские практики находили и находят наиболее очевидное и законченное выражение. Но только ли этими сферами ограничивается применимость понятия «расизм»? Этим вопросом сегодня все чаще задаются ученые, правозащитники, политики.

Существуют различные попытки ответить на этот вопрос. Вспомним хотя бы странное на первый взгляд и очень модное понятие «позитивной дискриминации», в котором термином «дискриминация» описывается не столько ограниченный набор ситуаций, когда некая «вы-

¹ Балибар Э. Существует ли «нео-расизм»? // Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс: Двусмысленные идентичности. М.: Логос-Альтера, Ессе Ното, 2003. С. 31–32.

² Абашин С. Н. Либеральный расизм // Независимая газета. 31 января 2003.

сшая раса» жестоко подавляет «низшую», сколько принцип действия, основанный на разделении общества на внутренне гомогенные группы с одновременной иерархизацией этих групп по совокупности имеющих у них прав. Сегодня расизмом называется не только характерная для классической версии апелляция к чисто биологическим аргументам разделения общества и обоснования зависимого положения той или иной категории людей. Речь идет и об отсылках к аргументам «культурологическим», позволяющим мыслить группы («культурные», «этнические», «религиозные» и т. п.) как сегрегированные и иерархически организованные. Эти современные версии расизма существуют как самостоятельные дискурсы и практики, отличные от классических. Однако в них, во-первых, всегда можно обнаружить более или менее ясные отсылки к «классическому» (биологическому) расизму, а во-вторых, они воспроизводят модель обращения с социальными различиями, которая была вскрыта впервые при анализе расизма³.

При расширительной трактовке «расизм» — это способ мышления, предполагающий осмысление любых социальных различий и противоречий («классовых», «этнических», «культурных», «религиозных» и т. д.) как «естественных», а из такого обращения с различиями рождаются любые дискриминационные дискурсы и практики. Тогда не только дискриминация «по национальному признаку», но и сексизм, дискриминация инвалидов, детей, пожилых людей и т. п., при обосновании необходимости которых используется ссылка на «естественные» различия, может быть рассмотрена как расистское поведение.

Понятно, что следствием такого расширения сферы применения понятия «расизм» являются новые вопросы и сомнения. Например, когда тот или иной дискурс, та или иная практика, имеющая дело с какими бы то ни было различиями, перестает быть расистской? Можем ли мы, вслед за недавно умершим Э. Саидом, утверждать, что «...каждый европеец в том, что он мог бы сказать о Востоке, был вследствие этого расистом, империалистом и даже совершенно этноцентристом...»?⁴ Эта замечание касается всех, кто писал о Востоке и изображал Вос-

ток, включая не только антропологов и этнографов, но и специалистов по языкам, архитектуре, искусству, археологии и т. д. Такое заявление, вполне логично вытекающее из саидовского анализа дискурсов о Востоке — который, замечу, оказал огромное влияние на развитие антирасистской критики, — вызвало протест у многих ученых, исследующих конкретные области и не производящих никаких историософских и политических обобщений. Действительно, при желании можно легко доказать, например, что любая демонстрация различий в принципе уже является расизмом, поскольку провоцирует сегрегацию общества, закрепляет в сознании людей (школьников/студентов, если мы говорим о системе образования) образы «иных», непохожих на меня или на таких, как я. Должны ли мы согласиться с этим тезисом и какие последствия будут в этом случае?

К этому вопросу я хочу подойти с еще одной стороны, затронув проблему отношения между понятиями «власть» и «расизм». Обсуждение этой проблемы также важно в контексте нашего семинара, поскольку формулировка целей и программ начальной, средней и высшей школы имеет непосредственное отношение к распределению власти в обществе. Традиционная критика колониализма, нацизма и мигрантофобии указывает нам направление, в котором мы обычно ищем субъекта, способного воплотить расистские дискурсы в расистских практиках. Расизм может быть использован как способ утверждения легитимности существующей власти, и одновременно создает те разнообразные иерархии, благодаря которым происходит неравномерное распределение экономических, социальных, культурных и символических ресурсов.

Однако и этот, казалось бы, очевидный тезис в последнее время претерпел серьезные изменения. В частности, пересмотрелось понятие «власть». Сначала в одном ряду с политической (государственной) властью — с такими ее институтами как армия, милиция, суд, спецслужба, партии, парламент, правительство и т. п. — были «обнаружены» иные центры или разновидности власти — наука, пресса, литература, искусство, медицина, интернет, то же образование и т. д. Стало ясно, что дискриминацией может быть не только дубинка милиционера, незаконно и несправедливо опущенная на чью-либо голову (особенно, если голова не «та», слишком черноволосая или покрытая тубетейкой), но и фотография или кричащий заголовок в газете, рисунок на выставке, статья в научном журнале, в которых формируются, часто искаженно, образы «своего» и «чужого», «высшего» и «ниже-

³ Балибар Э. «Классовый расизм» // Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс: Двусмысленные идентичности. М.: Логос-Альтера, Ессе Ното, 2003. С. 235.

⁴ Said E.W. Orientalism: Western Conception of the Orient. London: Penguin Books, 1995. P.204.

го». Причем такие образы легко материализуются — в том смысле, что слова публицистики превращаются в строки законов, а фотографии — в опознавательные признаки для милицейской проверки.

Еще более радикальной ревизии подверг понятие «власть» французский философ и историк Мишель Фуко. Он показал — не знаю, насколько кому это кажется убедительным, — что власть не является лишь «функцией» каких-то «органов». Власть или властный, принуждающий, обязывающий призыв содержится в любом акте социального взаимодействия, какую бы форму оно не принимало. Как пишет Фуко, «исследование микрофизики власти предполагает, что отправляемая власть понимается не как достояние, а как стратегия, что воздействия господства приписываются не «присвоению», а механизмам, маневрам, тактикам, техникам, действиям. Что надо видеть в ней сеть неизменно напряженных, активных отношений, а не привилегию, которой можно обладать». <...> «...отношения власти проникают в самую толщу общества; они не локализируются в отношениях между государством и гражданами или на границе между классами...»⁵. Фуко, в частности, анализировал понятие «дисциплина» как вид власти, в которой «власть функционирует автоматически», когда человек «впитывает отношение власти», «становится началом собственного подчинения»⁶.

Может показаться, что все это довольно отвлеченные рассуждения. На мой же взгляд, сказанное напрямую относится и к теме расизма, и к теме образования. Взгляд на расизм как взаимоотношение между государством («органами») и человеком или разными категориями (группами) людей уже содержит недоговоренность, из чего, в частности, проистекает фундаментальная ошибка в стратегии противодействия расизму, включая и сферу образования. Эта стратегия сводится к поиску «плохих парней» (скинхедов или их тайных покровителей в «органах»), после чего следует либо монологичное наказание, либо попытка вступить в диалог — в надежде, что одна из этих двух «воспитательных методик» приведет к «положительному» результату, а именно отказу от расистских взглядов. По моему мнению, такая стратегия изначально порочна, хотя бы потому, что расизм, расистский взгляд на мир (за которым может последовать расистское поведение) можно обнаружить не только у «плохих парней», но и у вполне приличных, «то-

⁵ Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М., 1999. С. 41.

⁶ Там же. С. 297.

лерантных» людей, которые прекрасно понимают, что расизм — это плохо. Расизм опасен как обыденность, норма, привычка, из которой по обстоятельствам неизбежно рождается дискриминация.

Продолжая мысль Фуко о проникновении власти «внутри» сознания человека, когда он сам себя принуждает к чему-либо, мы можем говорить и о дискриминации «внутри» каждого человека. Я имею в виду, что в одном сознании существуют свои взаимоотношения между разными идентичностями и, выбирая между ними, иерархизируя их, подчиняя друг другу, деля на «правильные» и «неправильные», человек совершает насилие и дискриминацию по отношению к самому себе, после чего — и может быть в результате чего — следует (или не следует) насилие и дискриминация по отношению к другому человеку. Я убежден, что антирасистская стратегия формирования толерантности по отношению к «другому» должна быть включена в более общую стратегию формирования толерантности по отношению к своим собственным многочисленным «я» и формирования умения преодолевать внутренние ограничения и барьеры.

Этнография

Общие сомнения в понимании расизма непосредственно связаны с более конкретными вопросами об организации образовательного процесса. Например, часто обсуждается вопрос о необходимости включения в школьные и вузовские программы курсов по этнографии/этнологии. Наиболее последовательными лоббистами такой новации являются прежде всего сами этнографы. Могу сослаться, в частности, на материалы Пятого конгресса этнографов и антропологов России (состоялся в Омске в 2003 году). Упомянутой теме была посвящена специальная секция — «Этнографическое образование и просвещение». Приведу несколько примеров из тезисов, там обсуждавшихся. В. Бузин (Санкт-Петербургский госуниверситет) утверждает, что «...необходимость школьного этнографического образования вряд ли может быть сейчас подвергнута сомнению...»⁷. По его мнению, учебник по этнографии должен рассказывать о «месте этнографии в сис-

⁷ V Конгресс этнографов и антропологов России. Тезисы докладов. М., 2003. С. 127.

теме наук», «содержании понятия “этнос”», «проблеме этнического самосознания и этнонимов», «этнических процессах», «типах этнических общностей», а также об «этническом составе населения» России, о «традиционной культуре ее этносов», причем «акцент будет сделан на этнографии русского народа», описание же населения зарубежных стран должно быть «выборочным»⁸.

По мнению Л. Волковой, задача этнографического образования — «этносоциализация», то есть воспитание члена «этноса» или какой-то другой культурной, культурно-региональной общности⁹. Как полагают Г. Кузьмина и Е. Окладникова, этнографические курсы помогают «...молодому поколению в обретении культурной идентичности, осмыслении этнических ценностей, в познании этнических культур и формировании толерантного мировоззрения...»¹⁰. По мнению Г. Кима, «активная пропаганда этнологических знаний в самых широких кругах населения» содействует «воспитанию культуры межнационального общения»¹¹.

Однако существует и другая точка зрения, согласно которой современная российская этнография не столько умиротворяет, сколько разжигает национальные страсти. Этой теме был в значительной мере посвящен семинар «Расизм в социальных науках». По мнению В. Малахова, понятие «этнос» является «базисной категорией» для «этнически централизованного мышления», которое есть «логическое следствие эссенциализма», то есть превращения образов или аналитических категорий («этнос») в некие естественные, вечные, тотальные сущности, которым подчинено бытие каждого отдельного человека¹². Понятие «этнос» (или «словарь» «теории этноса») становится одним из важных элементов объяснения и оправдания дискриминации (по «этническому признаку»). В этом смысле понятие «этнос» поразительно напоминает понятие «раса», что собственно и дает основание говорить о «теории этноса» как расистской теории.

Но является ли этнография (этнология) а priori расистской наукой? Пусть не этнография вообще, а ее российская ипостась или, точнее —

⁸ Там же. С. 127.

⁹ Там же. С. 127–128.

¹⁰ Там же. С. 129.

¹¹ Там же. С. 128.

¹² Малахов В. Преодолимо ли этноцентричное мышление? // Расизм в языке социальных наук. СПб.: Алетей, 2002. С. 11.

«теория этноса», столь популярная в российской этнографии (кстати говоря, не только в российской).

Я хочу заметить, что сторонники «теории этноса», как правило, не позиционируют себя в качестве расистов. Более того, они скорее выступают в роли критиков расизма, которому противопоставляют такую гуманитарную ценность как равенство (и равноправие) культур-этносов. В этом смысле «теория этноса», несмотря на свой надменный догматизм и схоластику умозрительных построений, формировалась в общем русле западной либеральной традиции, которая, я напомним, сложилась на волне критики колониализма и нацизма. Я бы еще раз сослался на авторитет Фуко, который — впрочем, это было в далекие 1960-е — называл этнологию (науку о «других культурах», «народах, лишенных своей истории») «антинаукой», имея в виду, что она разрушает привычные для Запада представления о человеке, морали, обществе, т. е. по сути выполняет функцию деконструкции¹³. Другой французский классик — Жак Деррида — писал (и это тоже было в 1960-х), что «критика этноцентризма» есть «условие этнологии»¹⁴. Впрочем, Деррида очень точно подчеркивал, что этнология является «европейской наукой» и неизбежно «принимает в свой дискурс предпосылки этноцентризма»¹⁵. Пусть со значительными оговорками, но все эти определения относятся и к советско-российской этнологии (или этнографии), в том числе и к «теории этноса».

К этому я добавлю, что не все люди, произносящие слово «этнос», одинаково понимают, что они имеют в виду. Российская «теория этноса» содержит в себе разные элементы и в принципе может быть по-разному интерпретирована. Существуют, например, версии этой теории, согласно которым этническое самосознание — главный (или один из главных) критерий отнесения к тому или иному этносу, что уже само по себе отчасти де-объективирует эту категорию и позволяет ввести в теорию элементы риторики, характерной для конструктивистской парадигмы. Впрочем, попытки использовать категорию «этнос» как аналитическую в конструктивистском дискурсе скорее дезориентируют.

¹³ Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994. С. 394–399

¹⁴ Деррида Ж. Письмо и различие. М., 2000. С. 450.

¹⁵ Там же. С. 450–451.

Все это я говорю не для того, чтобы как-то оправдать этнологию или поставить под сомнение ее расистские — осознанные или неосознанные — установки. Мне кажется важным не упустить из виду двойственность «этнологического взгляда» на мир, наличие в «теории этноса», пусть даже только ретроспективно, серьезного антирасистского и деконструкционного пафоса. Для критики «теории этноса» недостаточно указания на ее будто бы всем очевидный расизм. Такая критика, верно отмечая общий недостаток теории в целом, игнорирует многочисленные нюансы и логические хитрости, с помощью которых сторонникам этой теории удается избегать однозначных утверждений, скрывать или самим не замечать пресловутый эссенциализм, манипулировать «объективными» и «субъективными» признаками.

Критика российской этнологии должна не просто отвергать «теорию этноса», но находить в ней как совершенно неприемлемые утверждения, так и утверждения, которые позволят этой теории эволюционировать в какую-то другую сторону. Я хочу, в частности, показать некоторые «ловушки», в которые попадает «теория этноса», для чего использую — если уж речь идет у нас об образовании — один из российских учебников по этнологии для вузов. Это курс лекций «Введение в этнологию», который был издан на историческом факультете Воронежского государственного университета в 2001 году при поддержке Фонда Сороса (что примечательно — обратите внимание! — большинство нынешних российских учебников по этнологии изданы при финансовом участии этого Фонда, основатель которого — Дж. Сорос — считается сторонником «открытого общества»). Автор курса — В. Дынин¹⁶.

При всем уважении к финансисту и филантропу Дж. Соросу и к усилиям В. Дынина продвигать этнологию в студенческие массы, нужно признать, что «Введение в этнологию» производит удручающее впечатление. Вместо положенного, казалось бы, рассказа о существовавших и существующих в мировой этнологии (социально-культурной антропологии) направлениях и подходах, исследователях и работах,

¹⁶ Дынин В. И. Введение в этнологию (курс лекций). Воронеж, 2001. Многие идеи этого курса явно заимствованы из другого учебника — «Этнология», изданного в 1994 г. (при участии того же Фонда Сороса) под редакцией Г. Маркова и В. Пименова. Авторы этого учебника — преподаватели кафедры этнологии исторического факультета МГУ. Краткую характеристику учебников по этнологии см.: Тишков В. А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. М., 2003. С. 22–25.

которые оказали огромное влияние не только на этнологическое (антропологическое), но и гуманитарное знание вообще, автор упоминает и кратко характеризует «этнографических прапрадедушек» Э. Тайлора, Ф. Ратцеля, Л. Фробениуса, Э. Дюркгейма, Ф. Боаса и др., «этнографических прадедушек» Б. Малиновского и А. Рэдклифф-Брауна, «этнографических дедушек» К. Леви-Стросса, Э. Эванса-Причарда, М. Херсковиц, М. Саллинза, «бабушку» М. Мид и др. Из более или менее новейшей истории этнологии (антропологии) под рубрикой «постмодернизм» упоминается только К. Гирц («этнографический папа») и как будто анонимная книга 1986 года «Сочиняя культуру» (в исходной английской версии «Writing culture: the poetics and politics of ethnography»¹⁷)¹⁸. Впрочем, надо отдать должное автору — он хотя бы не стремится уличить «постмодернистов» в каких-то грехах и даже признает, что «постмодернистская методология» в некоторых случаях «...может быть признана вполне адекватной...»¹⁹.

После такого введения в мировую этнологию (я бы сказал — в «древность» мировой этнологии), которая уложилась в две лекции из 17, студентам довольно пространно излагается концептуальный и понятийный аппарат советско-российской «теории этноса», хотя, что любопытно и весьма характерно, понятия «этнос» (лекции 8–9), «этнические общности» (лекция 10), «этничность» (лекция 11), «этнонимы» (лекция 12), «этнические процессы» (лекция 13), «этногенез» (лекции 17–18) рассматриваются не как элементы «теории этноса», а как некие объективные, наблюдаемые явления, которые «теорией этноса» осмысливаются. Выражаясь философскими терминами, эти понятия настолько подверглись «гипостазирующей реификации», или

¹⁷ «Writing culture: the poetics and politics of ethnography» / ed. by James Clifford ... — Berkeley, Calif. [u.a.] : Univ. of Calif. Pr., 1986.

¹⁸ Замечательно, что в списке рекомендуемой студентам старших курсов литературы (ни в воронежском, ни в московском учебниках) нет ни одного названия на иностранном языке, что, видимо, подразумевает не столько незнание этих языков, что было бы странно, сколько отсутствие в зарубежной историографии заслуживающих внимания исследований. Разумеется, список литературы обильно насыщен советской этнографической «классикой».

¹⁹ Дынин В. И. Введение в этнологию. С. 76. Московские преподаватели этнологии полагают, например, что западные ученые трактуют этносы «полностью в субъективном духе», что «едва ли» будет признано «научным сообществом» (Этнология. С. 6), правда, не уточняется — каким.

настолько овеществлены, что существуют как бы вне «теории этноса». «Теория этноса» играет по отношению к ним не основополагающую (порождающую), а второстепенную (подчиненную) роль. В. Дынин даже признает факт существования разных концепций «этноса» — «дуалистическая» (Ю. Бромляя), «информационная» (Н. Чебоксарова и С. Арутюнова), «компонентная» (В. Пименова), «пассионарная» (Л. Гумилева). Такое раздвоение между теорией и производным от нее «словарем» позволяет, кстати, обсуждать ошибки и недостатки точек зрения Бромляя или Гумилева, не ставя при этом под сомнение «теорию этноса» в целом.

Одна из расистских «ловушек» для «теории этноса» — часто неосознаваемая биологизация «этнических» явлений, притом что эта подмена чаще всего громогласно отвергается. Этнос, как сказано во «Введении в этнологию», это «замкнутая антропоценозная общность», к которой человек «чаще всего» относит себя сознательно, но «может принадлежать <...>, даже не осознавая этого...»²⁰. Автор благосклонно относится к мнению, что «этнос» — социальная, а не социобиологическая общность, хотя и не отрицает ее «известной биологической природы»²¹. Совсем неслучайным является и тот факт, что «этнос» именуется то «системой», которая саморегулируется, структурируется и т. д., то «организмом», который проходит этапы «зарождения», «зрелости», «старения» и «умирания». Явно биологизирующими являются рассуждения об эндогамии как признаке или особенности этноса (хотя В. Дынин не злоупотребляет этим). Наконец, обязательное наличие в учебнике по этнологии (этнографии) расовой классификации (лекция 16), подробно описывающей биологические различия, и подчеркивание связи «этногенетических процессов» с «процессами антропогенеза»²² закрепляет в сознании студента простую идею — этносы и расы не просто существуют в реальности, но и имеют между собой много сходного. После этого можно, как это делает автор, сколько угодно говорить, что этнические и расовые границы не совпадают, но навыки различения и сопоставления остаются, формируя этнорасовую картину мира.

²⁰ Там же. С. 111.

²¹ Там же. С. 113.

²² В московском учебнике «Этнология» утверждается, что «предэтносы» существовали в раннем палеолите у неандертальцев и питекантропов (Этнология. С. 5).

Другая расистская «ловушка» — иерархизация «этносов». Это, в частности, происходит при использовании концепции «хозяйственно-культурных типов» (лекция 7), которая, будучи вроде бы самостоятельной теорией, давно уже приросла к советско-российской «теории этноса» и вошла в нее в качестве составной части. «Введение в этнологию» расставляет все известные хозяйственные типы в иерархию — «присваивающее хозяйство», «экстенсивное производящее хозяйство», «интенсивное производящее хозяйство», которые в свою очередь делятся на множество подтипов²³. После этого народы (этносы) в виде иллюстрации приписываются к тому или иному типу, несмотря на то, что — вполне очевидно — давно уже мало кто из числа «бродячих охотников и собирателей» бродит и собирает, из «кочевников» — кочует, из «земледельцев» — что-либо выращивает (если не считать дачные огороды). Причем вся эта иерархия только внешне имеет нейтральный вид. По сути дела, это пересказ прежних эволюционных теорий, согласно которым народы и племена находятся на разных этапах развития со всеми вытекающими из этого представлениями о «более продвинутых» народах и «менее продвинутых» и о праве первых руководить вторыми и поучать их.

Откровенно говоря, разбирать все, что пишется в учебниках по этнологии, скучно и в общем-то бессмысленно. Как утверждает Е. Мартынова (Тульский государственный педагогический университет), «студенты не проявляют интереса к постижению абстрактных для них вопросов», которые содержатся в курсе этнологии²⁴. К тому же «Введение в этнологию», например, издано тиражом 250 экземпляров. В МГУ влияние аналогичного учебника «Этнология» ограничивается лишь первокурсниками исторического факультета (после сдачи соответствующего экзамена вся этнологическая схоластика тут же забывается) и теми десятком «счастливчиками», которые специализируются ежегодно на кафедре этнологии. Большинство студентов истфака и других факультетов (журналистики, географии, социологии, философии, экономики и т. д.), как правило, уже поступает в университет, имея готовую этнорасовую картину мира, которая формируется у них без всякого участия этнографов (или через их весьма опосредованное участие). То же касается и тех многих тысяч молодых и не очень молодых людей, которые в университетах не учились и учиться не собираются.

²³ Дынин В. И. Введение в этнологию. С. 97 и далее.

²⁴ V Конгресс этнографов и антропологов России. С. 129.

Ясно, что степень и сила влияния — положительного или отрицательного — этнографии (этнологии), точнее «теории этноса», на общество вообще и образование в частности зависит даже не от содержания самой теории, о котором уже много говорилось на прошлом семинаре и о котором очень кратко я сказал только что, но и от административного и идеологического статуса как носителей теории, так и самой теории и ее «словаря». Я напому теперь кажущийся невероятным факт, что в советское время (может быть, исключая вторую половину 1980-х гг.) «теория этноса» — и в варианте Ю. Бромлея, и тем более в варианте Л. Гумилева — выглядела на фоне железобетонного «научного коммунизма» очень неортодоксально, почти диссидентски, за что подвергалась нападкам с разных сторон. Этим объясняется и тот факт, что в этнографию пришли многие ученые (Ю. Семенов, И. Кон и др.), которые пытались искать — удачно или неудачно, это уже другой вопрос — какие-то новые подходы и идеи, новые направления исследований. Возможно, этим объясняется и быстрый рост популярности упомянутой «теории» сразу после крушения «научного коммунизма».

В 1990-е гг. «словарь» (понятийный аппарат) «теории этноса» сначала под влиянием харизмы Л. Гумилева, а потом и в более академической интерпретации, которую оттачивал долгие годы Институт этнографии, распространился среди журналистов, политологов и наконец в 2001 году, как зафиксировал В. Тишков, вошел в тексты публичных выступлений российского президента (как выразился Тишков, имея в виду термин «этнос», глава государства, «...видимо, знает, что он обозначает...»)²⁵. Популярным стал термин «этнос» в еще одном академическом институте — молекулярной генетики, специалисты которого, как оказывается, научились по генам определять не только пол, но и национальность («...точнее, принадлежность к тому или иному этносу...»)²⁶. Экспансия в целом ничем не выдающейся «теории этноса» или ее «словаря» в другие науки, в язык прессы, политической аналитики, далее в правовые тексты активно способствует укреплению расистских представлений в обществе.

Как мне представляется, вопрос о том, что играет более важную роль — содержание теории или ее идеологический и администра-

²⁵ Тишков В. А. Реквием по этносу. С. 156.

²⁶ Покровский В. Особенности русского генома // Независимая газета (НГ-наука). 10 марта 2004 г.

тивный статус — вовсе не второстепенный. Критика классического расизма в свое время убедительно разоблачила представления о неравенстве рас (и культур) и принцип превращения биологических признаков в некие «естественные» социальные границы. Но, став доминирующей в общественном сознании и правовых текстах, она вдруг оказалась одним из источников оправдания и конструирования новых разделительных линий и в конечном итоге новых форм дискриминации. Мне кажется, и идея «гражданской нации», с помощью которой иногда пытаются бороться с «этническим национализмом», и «конструктивистская» методология, которая противопоставляется эссенциализму, тоже отсылают к историческим и культурным закономерностям, а значит могут быть использованы — если только станут господствующими и «направляющими» — для каких-то новых форм культурной сегрегации и дискриминации²⁷.

Образование

Я кратко затронул вопрос о «теории этноса», поскольку нередко разговор о расизме в образовании сводится к поиску элементов именно этой теории в учебных программах. Такой подход, безусловно, имеет свои основания, поскольку современный «словарь» расизма содержит очень много заимствований из этнографии, но, как мне кажется, такого рода критика все-таки является односторонней. На мой взгляд, ошибкой было бы назначение «главным виновником» в распространении и популяризации расистских дискурсов и практик какую-то одну теорию или учебную дисциплину. Эти дискурсы и практики в той или иной форме присутствуют в самых разных дисциплинах — географии, истории, обществознании, литературе, рисовании и т. д., которые, будучи источником расизма, сами являются одновременно жертвами расистских представлений.

²⁷ Мы уже наблюдаем этот процесс — пусть в зачаточной форме, — о чем пишут, например, критики конструктивизма Р. Брубейкер и Ф. Купер: «...конструктивистская терминология стремится объективизировать “идентичность”, рассматривать ее как часть материальной реальности, хотя и изменяемой, которой “обладают” и которую “куют” и “конструируют”...» (Брубейкер Р., Купер Ф. За пределами “идентичности” // *Ab Imperio*. 2002. №3. С. 104).

В этой связи более принципиальным мне представляется обсуждение не столько учебных программ, которые всегда будут демонстрировать (или в которых всегда придирчивый взгляд найдет) разные варианты культурного и любого другого — конфессионального, гендерного, даже биологического и т. д. — различия (что, как я говорил, уже может являться поводом к обвинениям в расизме), сколько системы образования в целом как социального пространства, наделенного свойствами, провоцирующими дискриминацию. В том числе принципиальным мне представляется обсуждение вопроса о том, какое место эта система занимает в более широком политическом и социально-экономическом пространстве. Как это пространство воздействует на систему образования? Какие ожидания формируются у общества по отношению к образованию и что общество получает от него? Какая борьба разных интересов разворачивается в этой сфере?

Такая постановка проблемы в рамках темы «расизм в образовании» имеет множество разных интересных, на мой взгляд, конкретных сюжетов, каждый из которых мог бы стать предметом специального исследования. В своем докладе я лишь попытаюсь обозначить некоторые из них.

Но начну я не с российского образования, а с французского. Всем хорошо известно, что недавно во Франции после жесточенных дискуссий был принят закон о светскости, согласно которому в школах была запрещена демонстрация любых религиозных символов, в частности, ношение девушками-мусульманками хиджаба, то есть головного платка, закрывающего волосы, шею и часть лица (хотя закон обращался ко всем религиям, но всем понятно, что главной его целью были эти мусульманские платки). Французская власть решила, что ношение платков в государственном учреждении, каковыми являются школы, противоречит идее отделения религии от государства, а также той модели национального объединения, которая господствует во Франции. Эта модель, напомним, подразумевает, что французом является любой гражданин, независимо от страны происхождения и вероисповедания.

Я сейчас не стану рассказывать о том, действительно ли головной платок является обязательным атрибутом мусульманки. Это отдельная тема. Важно другое — именно мусульманский женский платок символизирует явный кризис французской национальной идеи и не только ее, поскольку французская национальная идея, сформирован-

ная во время и после Великой французской революции, стала одним из важных элементов либерального мышления.

Парадокс заключается в следующем: когда-то идея единой французской нации была средством преодоления расизма, т. е. дискриминации по сословным и культурным признакам (так она воспринимается и сегодня теми, кто поддерживает закон о светскости), но теперь эта идея воспринимается частью французского общества как покушение на культурную (и конфессиональную, и, кстати, гендерную, поскольку дело касается женщин) идентичность, то есть опять же как дискриминация и расизм. Другими словами, противоборствующие силы обвиняют друг друга в расизме и апеллируют к антирасистским аргументам.

Я не буду выносить суждения, кто прав и кто нет. Меня интересует в данном случае контекст этой дискуссии. Во-первых, как я уже говорил в начале доклада, расизм настолько видоизменился, что его стало трудно диагностировать. Расизм (в широком его понимании) проник во все дискурсы и практики управления, власти, борьбы за права и пр., в том числе те, которые традиционно считались антирасистскими. В каком-то смысле антирасистская критика потеряла смысл, поскольку ее объект стал часто невидим, да и сам антирасизм теперь можно подозревать в некоем подспудном расизме. Во-вторых — и это особенно замечательно для нашего семинара — кризис и смена смыслов прежних дискурсов и практик проявились именно в сфере образования. Система образования стала — пусть пока только во Франции — главным полем сражения за легитимность тех или иных интерпретаций расизма и антирасизма.

Конечно, вряд ли кто будет оспаривать тот факт, что образование — один из мощных механизмов манипулирования и формирования разных форм лояльности, эссенциализации разного рода культурных символов и идентичностей, превращение их из продукта воображения в лично переживаемую ценность, для чего в школе существует разработанная система методик, техник, ритуалов и т. д.²⁸ Безусловно, через образование закладываются многие предрассудки и стереотипы,

²⁸ Кстати, внимания заслуживает не только проблема, что преподают в школах и вузах, но и как преподают. Обучение, построенное как взаимоотношение преподавателя и ученика, предполагает наличие учебников (текстов, картинок, карт и т. д.) и госстандарта (шпаргалок и т. д.), лекций и домашних заданий, выучивания наизусть и оценки. Все это само по себе уже наделяет любое знание статусом «истины».

которые потом становятся фактором поведения как инициатора дискриминации, так и его жертвы. Но, с другой стороны, убеждение или вера в то, что образование и воспитание сами по себе могут изменить ту структурную дискриминацию в обществе, которая обусловлена неравенством в политических, социальных и экономических взаимоотношениях разных групп и слоев, выглядит очень наивно.

Здесь я хочу подчеркнуть, что предметом обсуждения должен быть не только расизм (или всевозможные политики расизма), но и антирасизм, т. е. политики противодействия расизму. С чем собственно должны бороться разного рода программы интеркультурного воспитания, толерантности и пр.? Какова цель антирасистской критики, внедренной в учебные программы? Насколько этим целям соответствует методика, которая предлагается для обучения толерантности?

На мой взгляд, сомнительна сама попытка научить (или переучить) навыкам «не видеть» или «уважать» культурные различия в условиях, когда за пределами школы общество постоянно воспроизводит разные виды дискриминации и когда человек становится расистом не в силу «ошибок» в уже существующей системе образования или не в силу какой-то психологической предрасположенности, которую можно «исправить» или «минимизировать», а просто потому, что апелляция к культурным различиям часто становится важным символическим капиталом, задействованным при достижении каких-то личных или коллективных целей. Боюсь, в такой ситуации разного рода программы по обучению толерантности в школах превращаются лишь в способ «освоения» финансовых ресурсов и создание новых привилегированных институтов и статусов. Боюсь также, что политика толерантности часто на деле превращается в политику лояльности к государству и существующему политическому режиму, поскольку за призывами «жить дружно» скрываются структурные проблемы и противоречия.

Образование (в частности, школа и вузы) — это не только место, где под государственным присмотром происходит социализация детей. Это и самостоятельное пространство столкновения политических, экономических и социальных интересов. Вовсе не факт, что введение, например, уроков по православной культуре в российские школы обязательно сделает всех учеников православными (возможно, наоборот, только отвратит их от религии). Однако борьба за введение этой программы или противодействие этому становятся фак-

тором мобилизации сторонников и противников. По большому счету не так уж и важно, кем в результате такого конфликта осознает себя ученик или учитель — православным или атеистом, мусульманином или французом, членом какой-то этнической группы или борцом с этническим расизмом. Все эти деления заставляют отдельного человека присягнуть той или иной идентичности, закрепляют сегрегацию общества на «своих» и «чужих», неизбежно провоцируют новые формы ограничений, исключений и дискриминаций.

Я хочу закончить доклад фразой из опубликованной в сборнике о мультикультурализме статьи И. Дим, которая посвящена «воспитанию и толерантности»: «...Необходимо отказаться от склонности к гармонизации и сглаживанию противоречий. При обсуждении предпосылок, импликаций и последствий интеркультурной педагогики необходимо отдавать себе отчет в том, что она не гарантирует решения проблем, более того: она сама является проблемой...»²⁹.

Вопросы

Виктор ШНИРЕЛЬМАН

У меня все это вызывает даже не сомнение, а некоторое недоумение. То, что вы сказали, Сергей, понятно, со многим нельзя не согласиться, но вывод очень обескураживающий. Ведь если мы становимся на эту платформу, мы полностью обезоруживаемся, потому что и у расистов, и у антирасистов, и у анти-антирасистов, у всех есть свои резоны, и как бы все правы. И мы должны вести дискуссию друг с другом. Но то, что Вы предлагаете, ведет скорее в тупик, чем к какому-то позитивному выходу. Вот какое впечатление у меня сложилось. Может быть, неправильное?

Сергей АБАШИН

Правильное. Но только это уже не мое утверждение, а сама практика показывает, что эти споры, дискуссии тупиковые, потому что

²⁹ Дим И. Воспитание и толерантность: импликации интеркультурной педагогики в аспекте теории действия // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / Под ред. В. С. Малахова и В. С. Тишкова. М.: Институт этнологии и антропологии РАН. 2002. С. 327.

антирасистская критика классического расизма со временем трансформировалась в так называемую позитивную дискриминацию, что сегодня уже тоже диагностируется как расизм. И я боюсь, что любая другая критика, допустим, та, о которой я упомянул в докладе, конструктивистская критика примордиализма, как только она станет господствующей идеологией или господствующей точкой зрения, она превратится в какую-то дискриминирующую теорию.

Я думаю, что в этом, конечно, есть некий пессимизм. Я поставил вопросы и выразил свои сомнения, но я не готов сказать, что нужно делать дальше. Очевидно, что мы должны выявлять какие-то новые формы расизма, выявлять и показывать на них пальцем. Но я бы острожно выражал оптимизм, что мы можем решить все проблемы, связанные с расизмом.

Более того, может быть, нужно как-то иначе сформулировать свою задачу, предложить совершенно иной дискурс. Не спор с расизмом, а что-то еще.

Виктор ШНИРЕЛЬМАН

Простите, но тут есть один тревожный момент. Если бы все это ограничивалось нашими дискуссиями и чисто интеллектуальными спорами, не было бы проблем. Но дело в том, что когда мы говорим о расизме, мы должны понимать, что за этим всегда стоят практики, за этим стоят судьбы людей, за этим стоят дискриминация, преследование и убийства по расовым мотивам. Вот в чем дело-то.

И есть опасение, что пока мы будем просто обмениваться какими-то словами, на улице будут преследовать и убивать людей. По моему, имеется какой-то моральный, гражданский момент. Как быть с этим?..

Сергей АБАШИН

Мой пессимизм по поводу антирасизма не означает, что милиция не должна ловить уголовников. Мне кажется, одно другого не отрицает. Разумеется, правозащитники должны выявлять случаи расовой дискриминации, учитель должен объяснять, какие виды расизма существуют и почему нормальный человек не может быть расистом. Но в обществе или в какой-то среде (может быть, в ученой среде) должно быть понимание, что всегда возникают новые проблемы, что расизм

меняет свои аргументы и часто под маской антирасизма вырастает новый расизм.

Анна ТЕМКИНА

У меня следующий вопрос. Деконструктивистский анализ практически всегда производит впечатление, лишаящее нас теоретических оснований для какого-то позитивного действия, с одной стороны. С другой стороны, хорошо известно, что деконструкция происходит обычно всегда относительно каких-то специфических контекстов, специфических ситуаций. И в конкретных ситуациях и в контекстах при позиционировании разных социальных групп, разных интересов и разных институтов складываются определенные стратегии, которые приводят к определенному результату. И если, например, имея в виду эту теоретическую рамку, но тем не менее погружаться в анализ конкретных ситуаций, то ситуация может выглядеть уже не столь пессимистично.

И поэтому у меня к вам вопрос. Очень жалко, что вы ничего не сказали об этнографии школьного образования. Но на самом деле у меня даже вопрос не про нее. А вот, скажем, французская ситуация, которую вы привели именно как иллюстрацию деконструкции, можно ли, например, объяснить и показать, как она все-таки была решена, к какому результату она привела и почему?

Сергей АБАШИН

Да, я думаю, что, конечно, если рассуждать не теоретически, а практически, то всегда нужно искать некий баланс, некое умиротворение, некую ситуацию, в которой все интересы находятся в относительном равновесии. Может быть, эта ситуация не избавляет от расизма, не избавляет от структурной дискриминации (которая все равно существует, все равно есть какое-то неравенство), но существует при взаимодействии разных сил некий баланс, при котором какое-то время все довольны.

Что касается французской истории с платками. Там только что этот закон был принят, и его последствия еще не совсем понятны. Но я беседовал с разными людьми и, кстати говоря, сторонниками этого закона — они скорее пессимисты. Они видят в этом законе большие проблемы, потому что он может привести к тому, что дети просто на-

чнут уходить в частные школы, где мусульманскость будет культивироваться уже как осознанная мусульманскость, то есть это может спровоцировать процессы, которые еще больше сегрегируют французское общество. Добьется ли власть этим законом укрепления французской нации — пока не понятно.

Оксана Карпенко

ОБУЧЕНИЕ «НАЦИОНАЛЬНЫМ» РАЗЛИЧИЯМ: «НАРОД» В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ¹

Введение

В центре данной статьи — особенности использования категории «народ» в современных учебниках обществоведения для старших (8–11) классов российской общеобразовательной школы².

Интерес к «народу» вызван тем, что в современной России эта категория является одной из центральных, активно эксплуатируемой в различных политиках идентичности³. Природа социальных границ,

¹ Данная статья не является переработанным текстом доклада на конференции. Она была специально написана для этого сборника.

² Материал, представленный в статье, собран в ходе работы над проектом «Расизм в российских школьных учебниках: критический анализ современного образовательного дискурса», поддержанным в 2004 году фондом Дж. и К. Макартуров. В ходе этого исследования я анализировала учебники «Истории Отечества» и «Обществоведения» для старших классов общеобразовательной школы (8–11 классы), рекомендованные Федеральным экспертным советом (ФЭС) для использования в общеобразовательных школах в 2004–2005 учебном году. В данной статье я фокусирую внимание на учебниках по обществоведению для 8–11 классов под редакцией Л. Н. Боголюбова (список учебников см. в Приложении). Это не единственный рекомендованный Министерством образования РФ блок учебной литературы по дисциплине «Обществоведение», но он один из устойчиво оказывающихся в ежегодно обновляемом списке. Цитаты из других учебников я использую в качестве дополнительного материала.

³ Стремлением «сохранить свой народ» проникнута официальная риторика строительства «суверенной демократии», ею объясняют свои требования различные политические силы, ассоциируемые с «экстремистами» (ДПНИ, РНЕ и т. п.). На привилегированный статус «народа» указывает и Конституция РФ, в преамбуле которой содержится формула: «Мы, *многонациональный народ* Российской Федерации, ... исходя из общепризнанных принципов равноправия и самоопределения *народов*, ...принимаем Конституцию Российской Федерации».

определяющих конкретный народ и отделяющих его от других народов, осмысливается по-разному: от эссенциалистских допущений о существовании особых биологических (генотип народа / нации), культурных (образ жизни, обычаи, традиции, язык и т. п.) и / ли мистических (национальный характер / дух / душа) оснований единства / отличия до конструктивистского указания на институты общества, способствующие нормализации и легитимации определенных представлений о границе, отделяющей «наш народ» от «чужого», и тиражирующие знания и навыки, необходимые для ее (границы) (вос)производства. Если эссенциалистский подход стремится ответить на вопрос «каковы *объективные характеристики*, определяющие единство народа и отличающие его от других», то конструктивистов, как мне представляется, больше интересует «*каким образом* это единство / различие (вос)производится».

В своей работе я стремлюсь ре- и деконструировать базовое эссенциалистское допущение, состоящее в том, что слово «народ» обозначает некое *объективно существующее* сообщество людей. С точки зрения анализа языка это означало бы, что народ представляет собой некий объект внеязыковой реальности (как стол или яблоко), существующий независимо от того, на каком языке, что и как о нем говорят. Это допущение об объективном существовании народа лежит в основании поисков его *объективных (настоящих) признаков* и различных политик идентичности, выделяющих в качестве таковых *генотип, самобытную культуру, особый менталитет* и т. п. В контексте этих политик идентичности, в свою очередь, связь человека с *его народом* изображается как *естественная*, неотъемлемая составляющая индивидуальной идентичности⁴. Ставя задачу выделить черты, которые *действительно* характеризуют некий народ, исследователи вступают в символическую борьбу в чужом поле (в поле политики). Желая того или нет, они поставляют *научные* аргументы различным политическим силам, стремящимся представить собственное видение «своего» и / ли «другого / чужого народа» как выражение его *реальной сущности*, а соответствующие процедуры идентификации с *народом* как *естественное* проявление «человеческой природы».

⁴ Я имею в виду высказывания типа «судьбу отдельного человека нельзя оторвать от судьбы его народа» (Введение в обществознание: Учеб. для 8–9 классов, общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Иванова, А. И. Матвеев и др.; Под ред. Л. Н. Боголюбова. — 9-е изд. — М.: Просвещение, 2004, с. 129).

Мне интереснее осмысливать народ в принципиально иной плоскости. В основании моих рассуждений заложена базовая посылка, состоящая в том, что народ (как и родина) является культурной конструкцией, т. е. означаемым особого рода. Я опираюсь на суждения Ирины Сандомирской, которая в своей «Книге о родине» поясняет:

Слово яблоко и природный объект [им обозначаемый] совершенно автономны друг от друга. Фразеология и риторика яблока обозначают то, что с яблоком объективно происходит, но совершенно не составляют существа этих событий. Плод завязывается, растет, наливаются соком, созревает, срывается с ветки и гнивает вне всякой зависимости от слов, которыми мы обозначаем эти процессы. Слова-знаки проявляют здесь полную произвольность по отношению к своему означаемому, абсолютное безразличие к его природе, как это и предусмотрено концепцией произвольности знака у де Соссюра. [...] Если в именах, имеющих реальные денотаты [типа яблока], последние и составляют их смысл, то в семантике имен культурных конструкций смысл перемещается в направлении сигнификации, т. е. гипотетического воссоздания мира как предмета воображения, от отношения отражения к отношению интерпретации. Знак в этом случае вступает в игру не с миром как таковым, а с коллективной репрезентацией реальности. Денотатом его становится фиктивный объект, продукт воображения, произведение коллективного идеологического творчества, видимость существования которого как «реальной вещи» создается игрой интерпретирующих коннотаций в процессе обговаривания мира.⁵

Если говорят, что «народы появляются, расцветают, исчезают» или обладают «интересом сохранить свою особость и самобытность», то эти события и желания существуют исключительно в слове. Народ не в состоянии *размышлять* над своей особостью и, тем более, *задаваться целью* ее сохранить. Этим заняты конкретные люди, политики и политтехнологи, авторы философских, исторических, социологических доктрин и учебников, теоретики и практики нацистроительства. Другими словами, народ — сообщество воображаемое (Бенедикт Андерсон⁶). В зависимости от контекста использования (где, когда, кто, с какой целью), «народ» может быть наполнен различным содержанием, его количественные и качественные характеристики зависят от

⁵ Сандомирская И. Книга о родине. Опыт анализа дискурсивных практик. Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 50, Wien, 2001. С. 35–36.

⁶ Anderson B. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London, 1991.

того, кто и каким образом его осмысливает. За любым *естественным чувством* принадлежности к такому сообществу стоит идеологическая работа (содержание и смысл которой скрыты от большинства людей, не занятых ею профессионально) и общественные институты, тиражирующие ее результаты (политические партии, СМК, школа и т. п.). Власть «народа» над человеком зависит от значения, которое ему приписано, процедур и социальных последствий включения/исключения из него. Тот факт, что различия между народами («коренными» и «некоренными», «кавказскими» и «славянскими» и т. д.) воспринимаются большинством людей как *очевидные* и *естественные*, объясняется устойчивостью языка и практик социализации, в основании которых заложено убеждение в существовании *природной* (эссенциальной) связи человека со «своим народом/этносом», с «культурой своего народа».

Вслед за Сейлой Бенхабиб, я выступаю за социальный конструктивизм как исчерпывающее объяснение культурных и «расовых» различий⁷. Я вижу свою задачу в том, чтобы прояснить смысл, вкладываемый в «народ», и процедуры идентификации со «(своим) народом», тиражируемые посредством школьных учебников и методических пособий.

Мое внимание к школьным учебникам продиктовано исключительно важной ролью школы (и учебников) в социализации индивидов

⁷ «Социологический конструктивист не считает культурные различия мелкими или какими-то нереальными, «вымышленными». Культурные различия заходят слишком глубоко и вполне реальны. Воображаемые границы между культурами — это не порожденные расстройством ума фантомы. Воображение так же способно направлять человеческие действия и поведение, как и всякая другая причина. Но тот, кто изучает взаимоотношения людей, никогда не должен принимать культурные нарративы групп и индивидов за чистую монету. Наоборот, чтобы объяснять человеческое поведение, нужно постараться понять всю совокупность обстоятельств, среди которых культура является лишь одним из аспектов. Это очевидно и не нуждалось бы в повторении, если бы конструктивизм часто не путали с той точкой зрения, будто сгодится все и что символы и образцы можно перемешать, как карты в колоде. В действительности же у культурного нарратива, перемен и нововведений [в области культуры] есть своя собственная логика». (Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эпоху. Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: «Логос», 2003. С. 9).

в современном обществе⁸. Школа в целом (школьные учебники обществоведения, в частности) играет определяющую роль в распространении представлений об «истинном» и «ложном», о том, как устроен мир, где пролегают значимые социальные границы, какова их природа и как с ними обращаться. В учебниках/учебных пособиях знание преподносится школьнику как необходимое для жизни в современном обществе, нормативное, требующее усвоения, конвенциональное (т. е. признанное в качестве общезначимого, научно обоснованного и т. п.). Не ставя задачи подготовки профессиональных социологов, политологов, авторы учебников обществоведения претендуют *лишь* на то, чтобы помочь ученикам «разобраться в многообразии общественных отношений, в себе, в других людях, выработать собственную жизненную позицию, [...] глубже осознать жизненные ценности»⁹, понять «реальную социальную действительность, в которой мы живем и действуем»¹⁰. Через институт государственных образовательных стандартов, государственной экспертизы и рекомендации учебной литературы, российское государство (в лице Минобразования) заявляет о своей заинтересованности в массовом тиражировании определенного набора знаний и навыков. Изучение учебников позволяет реконструировать коллективные репрезентации социальной реальности, за которыми закреплен статус *объективного знания*, того, что *есть на самом деле*. В данном исследовании меня интересуют, в частности, вопросы: каковы механизмы (вос)производства «народа» как чего-то, что *есть на самом деле*? Какие процедуры идентификации «(своего) народа» предлагаются ученику? Каким образом утверждается их легитимность? Какие права и обязанности налагает на индивида членство в «народе»? Как (вос)производится граница между нормальным и ненормальным отношением к «своему народу» (в частности, как различаются «истинный патриотизм» и «национализм» (или «неправильно понятый патриотизм»))?

⁸ Геллнер Э. Нации и национализм. Москва: «Прогресс», 1991; Dijk T. A. van. Elite Discourse and Racism. Newbury Park [u.a.]: Sage Publ., Sage series on race and ethnic relations, 6, 1993; и др.

⁹ Введение в обществознание, с. 5.

¹⁰ Обществознание. 10–11 кл. Учебник для общеобразовательных учреждений / Под ред. А. Ю. Лазебниковой. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004, с. 5.

«Народ» между «расой», «культурой» и «государством»

В своем исследовании контекстов употребления термина *народ* в Конституции РФ и Конституциях субъектов РФ Сергей Соколовский делает вывод, что «за ним скрываются два разных понятия, и две различных, если не диаметрально противоположных концепции: *народ*₁ — “согражданство”, и *народ*₂ — “этническая общность”, причем не всегда ясно, какое из понятий употребляется в конкретном контексте»¹¹. Как показывает исследование, некоторые результаты которого предлагаются вашему вниманию в данной статье, в школьных учебниках понятие «народ» может быть использовано как *универсальное* и уместное для обозначения не только политических и (этно)культурных, но и расовых сообществ. Воплощенное в «народе» смешение смыслов делает его универсальным средством репрезентации различий между людьми.

Рассмотрим один из примеров из учебника по началам географии для 6 класса:

Характерные черты рас довольно устойчивы и ярко проявляются в облике народов [...] Наиболее крупные народы мира — китайцы, индийцы, американцы США, бразильцы, русские, японцы. [...] Русские относятся к европеоидной расе и отличаются всеми характерными для нее внешними признаками. [...] Китайцы — самый крупный по численности народ мира, он принадлежит монголоидной расе. Этот народ насчитывает многовековую историю, культуру и традиции. [...] Американцы США сформировались в нацию лишь в конце XVIII в. на стыке трех рас и трех культур: европейской, индейской и африканской.¹²

Мы обнаруживаем «народ» на пересечении различных систем категоризации (расовой, культурной, политической). Автор приведенной выше цитаты, предлагает своеобразную типологию «крупных народов». Одним приписывается расовая и культурная гомогенность: «китайцы» («русские», «японцы») — *народ*, который *принадлежит* к определенной «расе» и *обладает* (самобытной) «многовековой истори-

¹¹ Соколовский С. Концептуализация этнического в российском конституционном праве // Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Вороноква, О. Карпенко, А. Осипова. — СПб: Алетей, 2002. С. 102.

¹² Петрова Н. Н. География. Начальный курс. 6 кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа: 2006. С. 178–180.

ей, культурой и традицией». (Такой подход допускает использование «народа» как имени биологического и культурного единства. «Народ» оказывается связующим звеном между «расой» и «культурой». Авторы не задумываются о (негативных) социальных последствиях нормализации этой связи.) Другие — «сформированные на стыке рас и культур» («американцы США», «бразильцы») — определяются как «народ, населяющий [соответствующее] государство» (США или Бразилию)¹³. То есть «народ» может обозначать и гетерогенное в культурном / расовом отношении сообщество граждан страны¹⁴.

Мало кто обращает внимание на проблематичность предложенного в цитате совмещения трех способов категоризации членства в «народе». Я ставлю задачу сделать видимыми и доступными для обсуждения проблемы, заложенные в таком использовании категории. В статье я покажу некоторые процедуры нормализации наложения смыслов и предложу свои размышления об опасностях, с этим наложением связанных. С моей точки зрения, оно не просто дезориентирует читателя / слушателя (обеспечивая пространство для различного рода манипуляций), но и блокирует возможность критического осмысления различных аспектов властных отношений, норм, регулирующих отношения как внутри «народов», так и между ними.

В разделе «Физический облик народа» я рассмотрю, как «народ» связан с (вос)производством границ «рас»¹⁵, в разделе «Культурный облик народа» в фокусе внимания будут процедуры (вос)производства культурной составляющей смысла «народа». Завершит мои рассуждения раздел «Политический смысл народа», где я обсужу концепцию «(со)гражданства», складывающуюся в контексте характерного для учебников обговаривания «народа».

¹³ Там же, с. 180–181.

¹⁴ Категория «граждане» не используется, однако можно предположить, что здесь подразумевается именно эта категоризация.

¹⁵ Существуют учебники (в частности, к ним относятся изучаемые учебники под редакцией Л. Н. Боголюбова), в которых расовые типологии не используются, акцент делается на этнокультурном подходе к «народу». Однако причины такого умолчания не проясняются, отсутствует какой-либо критический разбор расовых категоризаций, «расизм» как тема отсутствует. Так как я считаю важным в контексте исследования школьной литературы изучение способов бытования «рас», я позволю себе в этом разделе опираться на учебники, в которых категории «расы» используются.

1. Физический облик народа

«Расовая» типология в развернутом виде предстает перед школьниками, когда им 11–12 лет¹⁶, в дальнейшем она *просто* используется как вполне легитимный инструмент описания *биологических* различий между «землянами»: «Земляне принадлежат к одному биологическому виду, но разным расам (помимо трех основных расовых групп существует еще несколько переходных)»¹⁷ (Обществознание, 2004:119). Если ведется разговор о «расах», то их границы представляются как *естественные, данные от природы*. Причисление к «расе» происходит автоматически, по характерной совокупности физических черт (цвет кожи, разрез глаз, цвет и фактура волос, форма носа). Деление людей на фенотипически различные сообщества (вос)производится как простое, нейтральное, связанное с необходимостью зафиксировать *естественные, природные* различия между ними. Расовые границы предлагается рассматривать как *объективный*, установленный «учеными-этнографами» факт. Типология «рас» предлагается как *естественный, необходимый, общепризнанный* инструмент осмысления различий между людьми:

Ученые-этнографы выделяют три наиболее крупные расы человека на земле: европеоидную, монголоидную и негроидную [...] Для европеоидов характерны волнистые или прямые мягкие волосы, светлая или смуглая кожа, узкий нос и средней толщины губы. Для монголоидов характерны прямые, жесткие, темные волосы, желтый оттенок кожи, уплощенное лицо, узкие глаза. Негроидам свойственны курчавые волосы, темно-коричневая кожа, карие глаза, широкий нос, толстые губы. Расы человека постоянно смешивались. [...] Примерами смешанных рас могут быть метисы и мулаты Америки.¹⁸

Такое *простое* перечисление «рас» вводит в заблуждение относительно функционирования расовых категорий в различных контек-

¹⁶ Темы «Человеческие расы, этносы. Самые многочисленные народы» включены в Примерную программу основного общего образования по географии и должны изучаться в 6 классе. В учебниках «География: начальный курс» существуют соответствующие разделы.

¹⁷ Обществознание, с. 119.

¹⁸ Петрова Н. Н. География, с. 177–178.

стах и существующих в научном сообществе конвенций. В настоящее время «широко распространена точка зрения, что «раса» социально конструируется, что различие между белым и черным (blackness и whiteness) не является *естественным* (эссенциальным). Смысл, который несут расовые категории, складывается и изменяется исторически в ходе политической борьбы»¹⁹. Он определяется не природой, а конкретным (со)обществом, (вос)производящим процедуры осмысления различий и набрасывающим на человека сети классификаций. Игнорирование социальной природы расовых типологий/категоризаций, их способности обслуживать расистские идеологии и практики ограничивает понимание их дискриминационного потенциала и делает учеников беззащитными перед лицом современной расистской пропаганды.

Невнимание к социальному смыслу расовых типологий, их быденное использование способствует (вос)производству современных версий (культурного) расизма. Так, например, социализация в навыках идентификации *народов* по «характерным чертам рас» («русские относятся к европеоидной расе», «китайцы принадлежит монголоидной расе») с одновременным приписыванием им особой «истории, культуры и традиции» формирует навык *распознавания* культуры по расовым чертам. Ученики *просто* утверждают в мысли, что особенности физического облика человека можно интерпретировать как знак культурных различий и такая интерпретация нормальна, не имеет никакого отношения к расизму.

Расизм в исследуемых учебниках обществоведения не оформляется в самостоятельную тему. Он упоминается в контексте разговора о нацизме — «крайнем выражении политики национализма»²⁰, — о не-

¹⁹ Solomos J., Schuster L. K. Citizenship, Multiculturalism, and politics of Identity: Contemporary Dilemmas and Policy Agendas. In: Challenging Immigration and Ethnic Relations Politics. Comparative European Perspectives. Eds. Koopmans R., Statham P. Oxford University Press, 2000. P. 78.

²⁰ «Человеконенавистническая идея искоренения «неполноценных» рас и народов вылилась в практику геноцида — истребления целых групп населения по национальному признаку» (Человек и общество. Обществознание. Ч. 2., 11 кл. / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, Л. Ф. Иванова и др. / Под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2004. С. 228).

гативных последствиях «этноцентризма»²¹. Антирацистская пропаганда в учебниках обществоведения сводится к указанию на несостоятельность и аморальность «претензий на чистокровность»:

Многонациональная среда есть объективно существующая, типичная черта и условие жизни современного человека, народы не просто соседствуют, но и активно взаимодействуют [...] возникают так называемые смешанные браки самых разных народов [...] Основываясь на убедительных научных аргументах, учитель сформулирует важное в нравственном отношении положение: любые претензии на «чистокровность» как с позиции науки, так и с позиции морали есть расистская фантазия или расчетливая политическая демагогия, обман. И обман не безобидный: именно на этой почве вырастают национализм, шовинизм, фашизм, означающие [...] тупик на пути к будущему²².

То, что народы и «расы» не образуют изолированных биологических единств, что *на самом деле* чистокровных народов не существует, признается без колебаний. Смешение «народов» (и «смешение рас»²³) признается как «объективно существующая черта и условие

²¹ Учебники истории сообщают о «сути расизма» также в контексте описания «колониальной экспансии западных держав второй половины XIX в.». «Суть расизма» усматривается «в претензиях на чистокровность» и в утверждении словом «человеконенавистнической идеи искоренения «неполноценных» рас и народов». Показательно, что в зависимости от того, кто является колонизатором, ее ход и последствия оцениваются по-разному. Если действия «западных держав» описываются как «колониальная экспансия», несущая «неисчислимые беды народам», «гибель цивилизациям» (Россия и мир с древнейших времен до конца XIX века. Учебник для 10 кл. общеобразовательных учреждений / О. В. Волобуев, В. А. Клоков, М. В. Пономарев, В. А. Рогожкин. М.: Дрофа; Издательско-образовательный центр «Веди-принт», 2004. С. 176–177, 290–292, 298), то она же (колонизация) в исполнении «русских первопроходцев и переселенцев» описывается в категориях «как правило, мирного освоения территорий», «способствующего развитию культуры и экономики» народов, населяющих покоряемые земли (Там же, с. 47, 344, 345, 350).

²² Методические рекомендации по курсу «Человек и общество» в 2 ч. Ч. 2. 11 кл. / Под ред. Л. Н. Боголюбова, 4-е изд. М.: Просвещение, 2003. С. 121.

²³ «Смешение рас длится долгие тысячелетия и представляет собой непрерывный и все более ускоряющийся процесс» (Петрова Н.Н. География, с. 178). Однако это не мешает автору говорить о некоторых «народах» как «принадлежащих к [определенной] расе» (Там же, с. 179).

жизни современного человека». Острые критики направлены в сторону «претензий на чистокровность» — обмана, в списке следствий которого перечисляются национализм, шовинизм, фашизм²⁴. В качестве доказательства научной, моральной и нравственной несостоятельности таких претензий используется, в частности, утверждение о распространенности «смешанных браков самых разных народов».

Предлагая отказаться от идей, характерных для традиционного расизма (в частности, от идеи защиты «расовых» (биологических) границ как необходимого условия выживания человечества как вида), автор продвигает теорию «этнических отношений», в которой любое взаимодействие между людьми может быть осмыслено как «внутри-» или «межнациональное»: не люди, а «народы соседствуют», «вступают в браки» и т. п. Такая этническая модель социальных отношений предписывает всегда распознавать в «другом» *представителя* «своего» или «другого народа» и вести себя соответственно²⁵. В этом контексте: а) формируется потребность в проведении четкой (*объективной*) границы между народами / культурами, в приписывании им объективных качеств и свойств, в прорисовывании не (с)только «физического», сколько «культурного облика народа»; б) ставится задача повышения (этно)культурной компетентности учеников, то есть снабжения их знаниями о различиях между народами и навыками обращения с «представителем другого народа». Фокусируя внимание на *социо-культурных* характеристиках «народа», подвергая крити-

²⁴ Не стоит здесь объяснять, что аргументы традиционного расизма присутствуют вовсе не во всех версиях националистических или фашистских идеологий. Усечение «национализма» и «фашизма» до идей и практик традиционного расизма мешает увидеть и критически осмыслить идеи, аргументы и практики характерные для современных националистических и фашистских движений. Такой подход косвенно способствует нормализации современных версий (культурного) расизма.

²⁵ Этницизм «позиционирует “этнические различия” как примордиальную модальность, вокруг которой социальная жизнь конституирована и практикуется. Это означает, что группа, идентифицируемая как культурно отличная, рассматривается как внутренне гомогенная... этницистский дискурс стремится распространять представления о потребности в общей культуре на гетерогенные группы с разнообразными социальными стремлениями и интересами» (Brah A. Difference, diversity and differentiation. In Donald J., Rattansi A. (eds). “Race”, Culture and Difference. London: Sage, 1992. P. 129).

ке традиционный расизм, авторы вовсе не призывают полностью отказаться от практик идентификации народа по физическому облику. Расовая категоризация продолжает использоваться как необходимый инструмент репрезентации различий между людьми. Не подвергая прямой критике базовые допущения и категоризации традиционного расизма, авторы указывают на необходимость сместить фокус внимания на «культуру» и именно ее рассматривать как наиболее значимую характеристику «народа».

2. Культурный облик народа

Попытка прояснить, что такое «народ» в культурном смысле, приводит к выводу, что целый ряд понятий («этнос», «народ», «племя», «народность», «нация») используются для обозначения разных состояний определенного типа культурных сообществ — «этносов»:

В курсах истории рассматривались такие исторически сложившиеся формы общности людей, как род, племя, народность, нация. [...] Наряду с понятиями «племя», «народность», «нация» в науке утвердилось и понятие этнос. Это греческое слово означает «народ» и не имеет однозначной характеристики. Под этносом понимается исторически сложившаяся на определенной территории совокупность людей, обладающих общностью культуры, языка, сознанием своего единства [...] Нация складывалась в течение длительного исторического периода в результате соединения, «перемешивания», «сплавления» представителей различных (родственных и неродственных друг другу) племен и народностей [...] Современные научные теории не дают однозначного ответа на вопрос о признаках этой общности. В начале XX в. главным признаком нации считалась общность языка, экономической жизни, психического склада. [...] Согласно современным представлениям на этапе формирования нации большое значение имеет территориальное, языковое, экономическое единство. В дальнейшем под влиянием интеграционных и миграционных процессов эти признаки нередко утрачивают свою определяющую роль, хотя и сохраняют свое значение. Единство нации, как считают исследователи, может поддерживаться как материальными, так и у ряда наций — психологическими факторами, общностью духовных ценностей, происхождения и исторической судьбы.

Распространен еще один подход, при котором нация рассматривается как сообщество граждан данного государства. В дальнейшем мы

будем употреблять слово «нация» в этнокультурном значении, т. е. как обозначение высшей формы этнической общности.²⁶ (Человек, 2004б:221–222).

Деление на народы/этнос (как и деление на «расы») описывается как *естественное*, всегда существовавшее, как «объективный факт», который необходимо признать. Авторы методического пособия наставляют учителей: «Во вступительной части, задавая уроку определенный тон, следует отметить тот объективный факт, что человечество всю обозримую историю состояло из различных народов или, выражаясь в терминах науки, этносов»²⁷. Принадлежность к «народу» осмысливается по аналогии с принадлежностью к «расе»: предполагается, что по неким объективным признакам возможно определить, к какому народу человек принадлежит. Однако эти признаки предполагается искать не в особенностях физического облика, а в «истории, традициях, культуре», ибо «прежде всего через культуру человек связан со своей нацией»²⁸.

В основании соответствующего определения «народа/этнуса» заложены определенные эпистемологические посылки: а) будто культуры представляют собой четко очерченные целостности, связанные происхождением с определенной территорией (т. е. «культура» привязана к территории); б) будто культуры соответствуют группам населения и возможно непротиворечивое описание культуры определенной группы людей (т. е. «культура» привязана к группе); в) будто возможно непротиворечивое (*объективное*) описание истории развития (современной) общности/культуры (в т. ч. в ее связи с определенной территорией) (т. е. история — это ход развития группы/культуры на определенной территории). Сейла Бенхабиб назвала подобные предположения «упрощенческой социологией культуры»²⁹ (Бенхабиб, 2003:5), которая находит воплощение в «мозаичном мультикультура

²⁶ Человек и общество. Обществознание. Ч. 2., 11 кл. / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, Л. Ф. Иванова и др. / Под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2004. С. 221–222.

²⁷ Методические рекомендации... Ч. 2, с. 120.

²⁸ Человек и общество..., ч. 2, с. 223.

²⁹ Бенхабиб С. Притязания культуры..., с. 5.

лизме»³⁰. Ниже я попытаюсь пояснить проблематичные, с моей точки зрения, последствия принятия на веру данных эпистемологических посылок.

Отталкиваясь от приведенной цитаты, поставлю вопросы, поиску ответа на которые будет посвящен этот раздел статьи: 1) автор цитаты утверждает, что не существует конвенции по поводу того, каковы признаки «этноса / нации». Возникает вопрос: как возможно и что значит в этом контексте говорить об «этнотесах» как об объективном факте? 2) предполагается: что «этнос» и «народ» — разные имена, указывающие на один объект (но из разных перспектив), что между «племенем», «народностью», «нацией» также не существует принципиального смыслового различия. Возникает вопрос: для чего вводится и как может быть использована типология «исторически сложившихся форм общностей людей» («племена», «народности», «нации»)? 3) этносу приписывается обладание «сознанием своего единства». Возникают вопросы: откуда, по мнению авторов учебников, у «этноса» берется это сознание? Как предлагается осмысливать отношения между индивидом и «единством», в которое он оказывается включен? Как увязываются «единство народа» и «культурное многообразие»? Какова нормативная модель отношений человека с «его народом» и другими «народами»?

2.1. Признаки «этносов»

Среди признаков «народов / этносов» в разных источниках упоминаются: общность территории, языка, культуры (уклада жизни, верований и традиций), психологического склада (национального характера), сознание своей общности и т. п. Поиск *правильной* дефиниции «этноса» мотивирован желанием создать список параметров, по которым один народ может быть *объективно* отделен от другого. Предполагается, что типология этносов может быть создана по аналогии с расовой типологией, т. е. конкретная этническая категория может быть соотнесена с неким определенным набором свойств / параметров. Отличие в том, что расовая типология строится на выделении типичных биологических типов, а этническая — на выделении типов культурных.

³⁰ «Под радикальным или мозаичным мультикультурализмом я понимаю точку зрения, согласно которой группы людей и культуры представляют собой четко разделенные и идентифицируемые общности, которые сосуществуют друг с другом подобно элементам мозаики, сохраняя жесткие границы» (Там же, с. 9).

Очевидно, что *наука* не создала универсальной этнической типологии, сравнимой по простоте с расовой. Как видно из приведенной выше цитаты, это признают и авторы учебников («Современные научные теории не дают однозначного ответа на вопрос о признаках этой общности»). Однако отсутствие конвенции по поводу признаков «народа / этноса» и однозначности в оценке их количества³¹ не заставляет авторов усомниться в продуктивности использования соответствующих категорий как средств описания социальных различий. Они продолжают настаивать на *объективном* существовании «этносов», на том, что «народ — субъект исторического процесса»³², один из «субъектов политики»³³. Следование эссенциалистской логике, предполагающей существование неких объективных границ между «культурами», параллельно с признанием того, что пока их не удастся однозначно идентифицировать, рождает фразы типа «эти признаки нередко утрачивают свою определяющую роль, хотя и сохраняют свое значение»³⁴.

Сокровищу проблемы неопределенности смысла, вкладываемого в понятие «народ / этнос», способствует использование метафоры организма: «Народы появляются, расцветают, исчезают. И у каждого народа свой путь, своя судьба»³⁵. Использование метафоры «народ — организм» способствует утверждению модели мира, «состоящего из отдельных народов, обладающих собственными культурами и организованных в такие сообщества, которые в целях описания могут быть оторваны и представлены как отдельные острова»³⁶. Использование этой метафоры формирует видение народа как некоей целостности, как субъекта, занимающего определенное *место* в пространстве, облада-

³¹ «Сегодня на земле насчитывается более 1000 этносов» (Обществознание..., с. 119), «на Земле проживает более 6 млрд человек. Они входят в состав 3–4 тыс. народов» (Петрова Н. Н., География, с. 178). Одни и те же авторы в учебниках для разных классов оценивают количество «этносов (наций, народностей, племен)» по-разному: 2 тыс. в одном источнике (Введение в обществознание, с. 129), «примерно три тысячи» в другом (Человек и общество..., ч. 2, с. 221).

³² Человек и общество..., ч. 1, с. 226.

³³ Там же, с. 238.

³⁴ Человек и общество..., ч. 2, с. 221–222.

³⁵ Там же, с. 223.

³⁶ Барт Ф. Введение // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий / Под ред. Ф. Барта; пер. с англ. И. Пильщикова. М.: Новое издательство, 2006. С. 12.

ющего образом жизни, судьбой, интересами и волей: «этнос исторически сложившаяся общность людей», «народы стремятся сохранить свою самобытную культуру, оградить ее от [...] другой культуры» и т. п. Таким образом фиктивному объекту, обозначаемому словом «народ», сообщается упругость «реальной вещи». Проблема идентификации объективных границ между этносами снимается введением образа физически разделенных, наделенных сознанием и волей организмов/индивидов.

Развитие «народа-организма» осмысливается как подчиненное собственной внутренней логике («судьбе»), как связанное с объективными характеристиками окружающей среды и независимое от активности познающего субъекта. «Историческое складывание [общности] на определенной территории» описывается как будто речь идет о социализации индивида. «Различия народов в укладах жизни, языках, верованиях, традициях» объясняются спецификой «природных и климатических условий, в которых жил народ», и его «контактами с другими народами, т. е. [его] исторической средой обитания»³⁷. Условиям первичной социализации («происхождение народа») приписывается определяющее значение. (Например, учебники предлагают усматривать «основания единения [российской] национальной духовной культуры» в Киевской Руси (IX век), когда принимается православие³⁸). Разрабатывается соответствующая концепция «истории народа», в которой отбор исторических фактов и их интерпретация направляется представлением об «интересах народа», «Национальная культура» осмысливается как своеобразный результат социализации — «наиболее осязаемый результат исторического пути народа»³⁹. Критическое исследование механизмов (вос)производства границ культур/народов оказывается заблокировано утверждениями об их природности, неоспоримости, имманентной ценности. Репрезентация «культурно-исторического разнообразия» оказывается сведена к указанию на разнообразие обособленных «самобытных народов/культур»: «Человечество — это живой многоцветный мир народов»⁴⁰.

³⁷ Обществознание..., с. 119–120.

³⁸ Человек и общество..., ч. 2, с. 93.

³⁹ Там же, с. 223.

⁴⁰ Человек и общество..., ч. 2, с. 223.

Развиваемая на этом фоне критика традиционного (биологического, черно-белого) расизма идет рука об руку с натурализацией границ «культур», утверждением естественности различий между ними. «Исторически сложившиеся» барьеры, разделяющие «народы» осмысливаются как *необходимые*. «Народам» и «человечеству» приписывается *заинтересованность* в (вос)производстве этих границ:

Народы стремятся сохранить свою самобытную культуру, оградить ее от [...] влияния другой культуры»⁴¹.

Именно в сохранении культурно-исторического [читай «этнического». — О. К.] многообразия многие исследователи видят залог успешного будущего человечества»⁴².

«Национальная гордость», стремление сохранить автономность своего «национального» образа жизни и системы ценностей описывается как *естественное* для человека. Акцент делается на разнообразии культур, для каждой из которых «жизненно важно» сохранять свою «особость».

Благодаря национальному самосознанию человек остро чувствует интересы родного народа [...] Отметим две стороны национальных интересов. Во-первых, необходимо сохранять свою особенность, неповторимость в потоке человеческой истории, уникальность своей культуры, свои памятники, сохранять и обогащать свой язык, не только решительно противодействовать физическому исчезновению народа, но и стремиться к восполнению его естественной убыли, росту населения [...]. Во-вторых, интересы наций состоят и в том, чтобы не отгораживаться от других наций и народов [...]. Необходимо обогащать свою культуру контактами и заимствованиями из других культур, а свой внутренний духовный мир — постижением общезначимых для человечества ценностей»⁴³.

По версии авторов, осознание себя принадлежащим к определенному («родному») народу означает прежде всего принятие на себя ответственности за *физическое и духовное выживание* некой «особенной, неповторимой» исторической сущности, обладающей «уникальной» культурой/памятниками/языком. Вокруг «культуры» сохраняется аура благородного и возвышенного. Высокая культура

⁴¹ Обществознание..., с. 120.

⁴² Человек и общество..., ч. 2, с. :23.

⁴³ Там же, с. 225.

(в т. ч. «народная» в своей музеифицированной, фольклорной форме), культура образованных сохраняет свой привилегированный статус. Она представляется как набор нормативных образцов, «апробированных» в прошлом и требующих воспроизводства в настоящем⁴⁴. В этом контексте ничто не мешает исключать и стигматизировать субкультуры, не укладывающиеся в представление об «уникальном», «ценном», о достойных (вос)производства «традициях»⁴⁵.

Носителем «национальных интересов» оказывается именно «нация/народ», а не конкурирующие между собой группы активистов, политиков, озабоченных сохранением или возрождением (определенным образом сформулированной) «самобытности». Цели, средства, правила ведения символической борьбы вокруг понятий «русский», «татарский [или любой другой] народ» в учебниках не тематизируются. Что имеют в виду авторы под «решительным противодействием физическому исчезновению народа», «восполнением его естественной убыли» можно только догадываться. Однако, учитывая многозначность «народа», о которой я говорила выше, ничто не мешает интерпретировать «родной народ» как определенный физический/расовый тип, к сохранению которого и призывают авторы.

Параллельно с продвижением *народ*центричной модели «многообразия» авторы развивают идею «единства человечества». В приведенной выше цитате автор призывает «обогащать свою культуру контактами и заимствованиями из других культур» и постигать «общезначимые для человечества ценности». Таким образом универсалистская концепция «культуры» («сокровищница результатов труда человечества»⁴⁶) су-

⁴⁴ «Культура — это сумма (чаще говорят совокупность) результатов творческой деятельности людей. В русском языке есть замечательно слово «сокровищница». Оно означает сосредоточие особенно ценного. Культура — это сокровищница результатов труда человечества, наиболее ценных, апробированных веками отношений людей к природе, к самим себе, к другим людям» (Введение в обществознание, с. 155).

⁴⁵ Именно такую логику исключения предлагают современные борцы с «нелегальной миграцией» или «засильем кавказцев». Поведение мигрантов оценивается по шкале полезности для нас и соответствия нормам нашей (местной, якобы гомогенной) культуры. Если каждая культура приписана какой-то территории и на ней развивается, то появление вместе с мигрантами новых культурных образцов оценивается как экспансия другой культуры.

⁴⁶ Введение в обществознание, с. 155.

ществует параллельно с ее партикуляристским (*народ*центричным) пониманием. Автор риторически снимает проблему, которая в западной дискуссии известна как «дилемма мультикультурализма»⁴⁷: «Идея многообразия не противоречит идее единства человечества. Люди планеты Земля все глубже осознают себя как единую общность, где каждый человек связан со многими тысячами нитей»⁴⁸. Характерные для современной дискуссии о мультикультурализме вопросы: каким образом увязываются «общезначимые для человечества ценности» и требование сохранять особую культурную идентичность («уникальность и неповторимость») сообществ? Каковы процедуры установления «общезначимого»? Что делать, если требования сохранять «уникальность и неповторимость» и следовать «общезначимым для человечества ценностям» вступают в противоречие? — в учебниках не ставятся и не обсуждаются.

Авторы, с одной стороны, уклоняются от обсуждения проблемы увязывания универсального и партикулярного, с другой, — предлагают оценочные суждения относительно различных «традиций народа». Например, в разделе «Отношение к истории и традициям народа» мы находим:

Исторический путь каждого народа объясняет возникновение национальных традиций и обычаев. У многих народов есть традиция гостеприимства. [...]

Но бывают и другие традиции, например, кровная месть.

⁴⁷ «Наше время отмечено появлением повсюду в мире новых форм политической идентичности. Эти новые формы усложняют и усугубляют многовековые противоречия между универсалистскими принципами, объявленными американской, французской и русской революциями, и особенностями, связанными с национальной, этнической, религиозной, гендерной, «расовой» и языковой принадлежностью. Конфликты, обусловленные поиском идентичности, [...] стали повсеместным явлением и в странах либеральной демократии. С конца 1970-х годов требования признать идентичность, основанную на гендерной, «расовой», этнической принадлежности, а также на сексуальной ориентации, поколебали нейтральность либерального государства, а конфликты в сфере культуры, происходящие вокруг признания и подтверждения разнообразных претензий на идентичность, заняли центральное место в политике оппозиционных сил. [...] Особость стала общим термином, затуманивающим некоторые вполне реальные различия между группами людей, борющихся против «гомогенизирующей» и «уравнивающей» идеологии либерального государства» (Бенхабиб С., Притязания культуры..., с. XXXI–XXXII).

⁴⁸ Человек и общество, ч. 2, с. 120.

Молодое поколение не может слепо воспринимать любые национальные традиции и обычаи. Оно должно самостоятельно определить, что в историческом опыте достойно преклонения, а что — осуждения.⁴⁹

«Гостеприимство, как позитивно оцениваемая и широко распространенная «традиция», противопоставлена «кровной мести». Основания позитивной/негативной оценки и включения/исключения той или иной «традиции» в список достойных преклонения/осуждения остаются не проясненными⁵⁰. С одной стороны, автор навязывает ученику нормативную модель идентичности, предполагающую негативное отношение к «кровной мести» (ниже я рассмотрю, каким образом формируется негативное отношение к «национализму»), с другой, — создает видимость признания права ученика на «самостоятельный выбор».

2.2. Типология «исторически сложившихся форм общностей людей»

С моей точки зрения, предлагаемое учебниками деление на «племена», «народности», «нации» обслуживает: 1) (вос)производство концепции истории как «истории народов» и репрезентацию истории России как «исторического пути (определенного) народа»; 2) иерархическое описание современного мира как состоящего из «народов», находящихся на «разных стадиях развития».

Обслуживая диахронное и синхронное описание *народов*, типология «исторически сложившихся форм общностей» определенным образом организует представление об истории страны, о внутреннем устройстве «(российского) народа» и о положении «нашего народа» в мире.

2.2.1. «Исторический путь народа»

Благодаря данной типологии возможно проследить движение некоего народа во времени («из глубины веков до наших дней»⁵¹). Прошедший «народом» «исторический путь» осмысливается как его пере-

⁴⁹ Введение в обществознание, с. 130.

⁵⁰ Из учебников и методических пособий оказывается невозможно реконструировать легитимную процедуру сомнения и осмысления «национальных традиций и обычаев».

⁵¹ Не удивительно, что учебники по истории России называются, например, «История России с древнейших времен до конца XVII века».

мещение по «стадиям развития»⁵², как переход от простейшей «формы общности» — «племени», к «высшей» — «нации»⁵³. В этом контексте становится возможным проследить историю формирования «нашего народа» от «индоевропейцев» — «наших древних предков»⁵⁴, через «предков славянских народов (*праславян*)»⁵⁵ и «восточно-славянские племена VIII–IX вв.» («поляны», «новгородских словен», «дряговичей» и т. д.), к «руссам», «русинам», «русским князьям» IX вв.⁵⁶ Ключевым оказывается вопрос о «национальности» племени, создавшего «государство в землях славян» (дискуссия «норманисты» vs «антинорманисты»). Его обсуждение описывается как «спор о судьбах России, славянства, об их исторической самостоятельности»⁵⁷.

⁵² Различные «формы общности» соответствуют «стадиям развития»: «род, племя характерны для первобытного общества. Народность складывается с появлением классов и государств. Капитализм активизирует экономические и культурные связи, создает единый национальный рынок, [...] сплавливает различные входящие в [средневековое государство] народности в единое национальное целое. Возникает нация» (Введение в обществознание, с. 400).

⁵³ Переход «народа» на стадию «высшей формы общности» осмысливается как естественный процесс «переплавления» различий, характерных для более «низких» («племен и народов»).

⁵⁴ «Индоевропейцами ученые называют древнее население огромных территорий Европы и Азии, которые дали начало многим современным народам мира, в том числе русским и другим славянам. [...] примером поселений индоевропейцев стали остатки древнего поселка в районе среднего течения Днепра у села Триполье, относящиеся к 4–3-му тысячелетию до н. э.» (Сахаров А. Н. История России с древнейших времен до конца XVII века. Учебник для 10 класса общеобразоват. Учреждений / Сахаров А. Н., Буганов В. И.; под ред. А. Н. Сахарова. М.: Просвещение, 2004. С. 23).

⁵⁵ В 2-м тысячелетии до н. э., во версии Сахарова, «формируются племена, которые впоследствии превратились в восточных славян, а в дальнейшем дали начало трем славянским народам — русскому, украинскому, булорусскому» (Сахаров, 2004:28). Начиная с VI–IV вв. до н. э., по той же версии, можно говорить о «славянском мире» и «населении, которое говорит по-славянски» (Сахаров, 2004:26–27).

⁵⁶ Сахаров А. Н. История России с древнейших времен..., с. 23–43. «Именно от тех времен доходят первые известия византийских и восточных авторов о наименовании восточных славян, жителей Поднестровья «росами», «Русью». Поэтому мы и будем называть восточных славян так, как их называл остальной мир, как их называли древние летописи, — Русь, руссы, русины» (Там же, с. 43).

⁵⁷ Там же, с. 44.

Обзор истории складывания «российской цивилизации» («нашего общества»), предлагаемый в учебнике Боголюбова, начинается с IX в. (Киевская Русь)⁵⁸. Это, прежде всего, история одного («русского») народа, построившего «многонациональное государство». Описание «российской цивилизации», которой посвящен целый параграф учебника⁵⁹, автор начинает с вопроса: «Откуда и куда идет земля Русская?» (Авторы не видят проблем в обозначении территории России как «Русской земли».) Дальнейшее изложение «истории российской цивилизации» как «национального единства», «национально-государственной целостности» обходится единственным «народом» — «русскими»⁶⁰. Выделяя «три основные периода истории нашего общества: Киевская Русь, Московская Русь, императорская Россия», автор дает характеристику каждого из них. В Киевской Руси (IX век) «закладываются основания единения национальной духовной культуры»: принимается православие — шаг, который «во многом определил дальнейшую судьбу российской цивилизации», создается «*русская* книжная культура», «*древнерусское* искусство» и т. д.⁶¹. В дальнейшем, несмотря на указание на «многонациональность населения России»⁶², «особая национальная культура» ассоциируется именно с «*руским* православием»⁶³. Московская Русь (XIV–XVII вв.) — «период расцвета и угасания *русского* Средневековья»⁶⁴, «Москва объединила вокруг себя *русские* земли, избавилась от *татарской* зависимости...»⁶⁵ (Там же) и т. п. Для репрезентации императорской России активно используются определение «российское» («российский класс предпринимателей долгое время не мог консолидироваться», «движение российского общества к новым формам [...] устройства сдерживалось отсталостью экономики», «развитие материальной и духовной культуры российского общества», «молодая российская наука [...] могла гордиться

⁵⁸ Человек и общество, ч. 2, с. 93.

⁵⁹ Там же, с. 91–105.

⁶⁰ Там же, с. 93.

⁶¹ Там же.

⁶² «Россия на протяжении веков — это сложнейшая культурная мозаика, огромная территория, многонациональное население со своими религиозными и культурными традициями» (Там же, с. 91).

⁶³ Там же, с. 96.

⁶⁴ Там же, с. 95.

⁶⁵ Там же.

своими достижениями» и т. п.). Параллельно используется категория «русское»: «западные либеральные идеи личных свобод и ответственности государства перед народом, которые были признаны и передовой частью русского общества», «носителем духовных основ русской культуры стала интеллигенция, детище культурных преобразований Петра I, уникальное социокультурное явление, присущее только России»⁶⁶. Обсуждение «российского пути цивилизационного развития»⁶⁷ изобилует пересказами идей «русского философа В. Соловьева», «другого русского философа — Н. А. Бердяева» о «поляризованности русской души» и «исторической судьбе русского народа».

По крайней мере некоторые аспекты описания «императорской России» допускают взаимозаменяемость «русского» — «российского». Иные этнические категории не используются вовсе, что лишний раз укрепляет имперские коннотации категории «русский». Понятие «русский» может быть использовано как для обозначения особого «народа» в составе России⁶⁸, так и для обозначения населения Российской империи.

Впрямую никто не говорит об иерархии народов на территории РФ, но иначе как иерархические эти отношения в представленном контексте осмыслить невозможно. На уровне репрезентаций и имплицитных посылок воспроизводится идея существования «государствообразующего народа», чья прогрессивная роль и доминирующее положение (по крайней мере на федеральном уровне) не может быть оспорено и *справедливо* признается всеми остальными⁶⁹.

⁶⁶ Там же, с. 97–99.

⁶⁷ Там же, с. 99–101.

⁶⁸ Лишний раз это прочтение «русских» подтверждается данными о «национальном составе России», в которых «русские» выделяются в качестве самостоятельной статистической категории.

⁶⁹ Очень показательны в этом контексте нарративы о «многонациональности населения России», предлагаемые учебниками истории. Например: «Исторической особенностью России стал многонациональный состав ее населения [...] Год за годом строилось наше Отечество, расширялась его территория, различные народы вовлекались в круговорот российской истории. [...] На этом пути различные народы вступали во взаимодействие с восточными славянами, позднее русскими, которые в силу своей многочисленности, расселения с древности на лучших землях Восточно-Европейской равнины стали наиболее мощным и хозяйственно продвинутым среди остального населения народом, превратились в этнического лидера Восточной Европы

2.2.2. Современное человечество и «многообразие исторически сложившихся форм общности»

Типология «исторически сложившихся форм общностей людей» обслуживает (вос)производство иерархической картины современного человечества. Иерархически разделены оказываются не только народы внутри России, но вся картина мира базируется на выделении народов, достигших «высшей» ступени развития и ее не достигших. В своеобразном рейтинге народов (оформившихся в «нации»), выделяется самая «старая» «английская, сложившаяся в XVI в.», «русская — в XVII–XVIII вв., немецкая — в XIX в.»⁷⁰. Указывается, что «десятки наций сформировались и формируются в XX в.»⁷¹. (Для меня остался открытым вопрос, являются ли «нациями» «армяне» и «грузины», которые перечислены как примеры «современных народов, возникших в древности»⁷², но прямо «нациями» так и не названы.

Иерархическая организация человечества так же *естественна, объективна*, как естественны и объективны различия в климатических условиях в разных частях Земли.

Современное человечество представлено всем многообразием исторически сложившихся форм общности — сегодня на земле живут роды и племена, народности и нации, что связано с разнообразием природно-климатических, экономических, социальных и культурных условий их жизнедеятельности⁷³.

Положение того или иного «народа» в иерархии «форм общности» и, следовательно, различие в уровне их социально-экономического развития объясняются «объективными условиями». Значение соци-

[...] Со временем многие народности стали такими же полноправными жителями России, как и русские. Другие же соперничали, а порой вооруженным путем противостояли стремлению славян, а позднее русских, включить их в состав своего государства. Лишь впоследствии под воздействием общих [...] интересов, а иногда и под воздействием силы, в том числе опять же со стороны местного лидера — русского народа, они вовлекались в русло общероссийской истории». (Сахаров А. Н. История России с древнейших времен..., с. 11).

⁷⁰ Человек и общество..., ч. 2, с. 223.

⁷¹ Там же.

⁷² Там же.

⁷³ Там же.

альных факторов (в частности, колонизация и ее последствия, европоцентричное представление о мире и т. п.) не обсуждается.

2.3. «Национальное самосознание», «национальная идентичность»

Опираясь на «тот объективный факт, что человечество всю обозримую историю состояло из различных народов», авторы устанавливают направления и пределы индивидуальной идентификационной работы. Наличие «чувства гордости *своей* «общностью» рассматривается как знак формирования «правильной» (позитивной) *индивидуальной* идентичности (без «гордости своим народом» невозможно испытывать «уважение к другим»). Устанавливается причинно-следственная связь: для того, чтобы избежать «национальной розни», необходимо способствовать формированию «гордости своим народом» и наращивать объем «этнокультурных знаний» (т. е. знаний о «чужих народах»). Данная причинно-следственная связь рассматривается как не требующая обоснования и используется при разработке программ мультикультурного воспитания⁷⁴.

2.3.1. Потребность в «национальном самоопределении»

Человеку приписывается потребность в «национальном самоопределении». Неспособность определиться со «своим народом» может рассматриваться как «жизнь между культурами», чреватая для индивида психологическими сложностями. Ведь полноценный индивид не может быть осмыслен вне его принадлежности к определенному «народу»: «судьбу отдельного человека нельзя оторвать от судьбы его народа»⁷⁵, «осознание своей принадлежности к определенному народу помогает человеку психологически обрести безопасность и стабильность»⁷⁶.

⁷⁴ В частности, такого подхода придерживаются сотрудники Института этнологии и антропологии им. Миклухо-Маклая РАН Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко, О. В. Лунева (Лебедева, Н. М., Т. Г. Стефаненко, Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Теория и методология: Научное издание. Кн. 1. М.: Изд-во РУДН, 2004; Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Программа тренинга межкультурного взаимодействия для школьников. Кн. 2. М.: Изд-во РУДН, 2004.).

⁷⁵ Введение в обществознание, с. 129.

⁷⁶ Обществознание..., с. 355.

Однозначно судить о том, как авторы учебников видят процедуру включения индивида в эту «исторически сложившуюся на определенной территории совокупность людей» (в частности, в «нацию») сложно. В разных учебниках под редакцией Л. Н. Боголюбова ученикам предлагаются различные процедуры идентификации с «нацией». Но в любом случае, «нация»: а) сообщество эксклюзивное, вступить в него можно при условии удовлетворения определенных требований (родственники в числе «народа» или обладание культурой «народа»), б) сообщество, без которого жизнь человека не может быть осмыслена.

Национальное самоопределение означает, что сам человек определяет свою национальность не по национальности родителей, а по самосознанию, по языку, на котором он всегда говорит и думает и который поэтому является для него родным, по традициям и обычаям, которые он соблюдает, по культуре, которая ему наиболее близка⁷⁷.

Национальность означает принадлежность человека к той или иной нации. В большинстве стран национальность определяется не государственными органами, а самим человеком добровольно. Сегодня на Земле все больше становится людей, родившихся от смешанных браков (т. е. от родителей разных национальностей), они вправе выбрать себе национальность любого из родителей.⁷⁸

В приведенных цитатах присутствуют противоречивые указания, где следует искать «свой народ». С одной стороны, «сам человек определяет свою национальность не по национальности родителей», с другой (в случае «смешанной семьи»), ему предлагается отдать предпочтение одной из «родительских». Во втором случае каждый из родителей наделяется правом передать «свою национальность» («культуру») по наследству⁷⁹, индивиду же следует определиться и выбрать одну из них. «Добровольность» сводится к праву не принимать в расчет государственную точку зрения и не информировать государство о своем выборе. Но сама по себе неспособность определиться со «своим народом» или отказ от выбора рассматривается как чреватое психологическими проблемами.

⁷⁷ Введение в обществознание, с. 132.

⁷⁸ Человек и общество..., ч. 2, с. 224.

⁷⁹ Восприятие такой процедуры вступления в группу как нормы, поддерживающей практику вычитывания «национальной культуры» из фамилии и имени.

В первом из двух приведенных выше примеров, предполагается, что существует некая очевидная (нормативная, объективная) модель «народа» (например, «русской нации»), с которой человек может себя без особых затруднений соотнести. Если учесть, каким образом обычно представляется, что объединяет людей в «нацию»⁸⁰, возникает вопрос: как ученик может самоопределиваться, если он владеет языком, приписанным одному «народу», а «укладом жизни» или «характером», приписанным другому? Что делать человеку, социализированному в унифицированной, урбанистической культуре и не способному предпочесть ни одну из культур, официально приписанную конкретному «народу»? Или, если допустить, что существуют значительные различия по поводу содержания, приписываемого «русской культуре»⁸¹, что означает (в публичности) «самоопределиваться» (или определить другого) как «русский»?

2.3.2. Правила понимания «национальной гордости» и «этноцентризма»

В учебниках я встречала различные варианты того, что можно условно назвать «дилеммой этноцентризма» (или «дилеммой национальной гордости»):

Многие признают, что каждому этносу свойственна такая черта, как этноцентризм: свой народ выдвигается на центральное, высшее место; остальные этнические группы рассматриваются как иные, другие, чужие. Соответственно, поведение, взгляды, обычаи другой этнической общности оцениваются через призму своей культуры. Этноцентризм

⁸⁰ Например: «Люди, принадлежащие одной нации, объединены общностью экономических связей, территории, культуры. Они говорят на одном языке. Им присущи общие черты национального характера» (Введение, 2004: 129).

⁸¹ Например, учебник основ географии дает следующие ориентиры в понимании, что такое «русская культура»: «Основой русской национальной одежды считают мужскую или женскую рубаху, сарафан, лапти, а зимой — валенки. [...] Традиционное русское жилище — это рубленая деревянная изба с «русской» печью» и т. д. (Петрова Н. Н. География..., с. 179). Кроме того, необходимо напомнить, что, по версии того же автора, «русские относятся к европеоидной расе» (Там же, с. 178). Что означает для учебника ассоциировать себя с этим образом? К каким социальным последствиям это приведет?

имеет определенные положительные следствия: он является основой патриотизма, национального достоинства. Но этноцентризм может стать причиной развития национальных предрассудков, крайнего национализма (проповедь национальной исключительности, превосходства, разжигание недоверия, вражды, конфликтов на межэтнической почве), политики дискриминации национальных меньшинств, расизма»⁸².

Перспектива мозаичного мультикультурализма не предполагает однозначной оценки практик превращения «своей культуры» в меру вещей. С одной стороны, автор учебника следует логике эссенциалистского взгляда на «народ», который предполагает позитивную оценку «патриотизма» и нормализацию этнокультурной модели индивидуальной (и коллективной) идентичности. Человек *естественно* приписан к «своей культуре» и смотрит на мир (и собеседника) сквозь «призму» этой культуры. Отказ от предпочтения «своего народа», отсутствие «национальной гордости», «утрата национальных корней» и т. п. рассматриваются как принятие навязанного извне, «чужого» взгляда на мир. С другой стороны, автор выступает против «проповеди национальной исключительности», опыт подсказывает ей, что большинство расистских («националистических») преступлений совершается под лозунгами «любви к своему народу/нации» и ее защиты от посягательств «чужаков».

Для того чтобы ограничить негативные последствия «национальной гордости», ученикам предлагается овладеть своеобразным навыком смирения (именно этот навык рассматривается в российском контексте как основа «толерантности»): «Как бы ни была дорога нам историческая память о своих национальных корнях, важно понимать другое: все мы живем и всегда будем жить вместе с людьми других национальностей»⁸³. Рассмотрим, каким образом авторы учебников объясняют границу между «правильным» и «ложным» представлением о «национальной гордости»:

Любям любой нации присуще чувство национальной гордости. Но понимают национальную гордость по-разному. Например, лучшие представители русского народа всегда гордились творениями рук русских мастеров, выдающимися достижениями русской культуры,

⁸² Обществознание..., с. 176.

⁸³ Человек и общество..., ч. 2, с. 221.

подвигами своих воинов на полях сражений. Национальная гордость лучших русских людей включала в себя уважение к национальным чувствам других народов, признание того, что и другие народы тоже имеют право на национальную гордость.

Этой позиции противостоит другая: все свое — хорошо, все чужое (т. е. свойственное другой нации) — плохо». Люди, разделяющие такую позицию, готовы не задумываясь оправдывать все, что было в истории своего народа, — и хорошее, и плохое и при этом чернить все, что было в истории другого народа. Такая ограниченность ведет к национальной розни [...]

Некоторые люди верят в то, что будто бы есть «плохие» и «хорошие» национальности, их раздражают люди, непохожие на них по языку, религии, образу жизни. Предрассудки, которые являются следствием незнания истории, традиций, культуры других народов, а нередко и результатом злонамеренной лжи, порождают оскорбительные высказывания в отношении людей иной национальности, а иногда поступки, следствием которых являются межнациональные столкновения. Подобные слова и действия являются, как правило, отражением низкой культуры, повышенной агрессивности отдельных лиц. Бытовые конфликты возникают на рынках, среди соседей по дому, на транспорте. Они таят в себе угрозу усиления межнациональной розни.⁸⁴

Мы обнаруживаем себя перед лицом неразрешимой (в контексте эссенциалистского осмысления социальной реальности) дилеммы. В первой посылке автор утверждает что из одного основания («естественного чувства национальной гордости») вытекают два различных следствия: позитивно оцениваемое сочетание «гордости своим» и «уважения к чувствам других», и негативно оцениваемая «национальная рознь». Далее следует указание на неприемлемость одного из следствий. Такое положение дел должно было бы вести к отрицанию (или проблематизации) приемлемости основания. Если признать, что «национальная гордость» и непредсказуемость ее последствий отражает саму *объективную* природу социальных отношений (как представлено в цитате), то задача устранения причины, порождающей «рознь», не может быть поставлена без переоценки ценности, приписанной «национальной гордости». Однако авторы предлагают другой выход из ситуации, указывая на неравенство носителей *чувства* по социальному статусу и этнокультурной компетентности: «правиль-

⁸⁴ Введение в обществознание, с. 130–132.

но» «национальную гордость» понимают «лучшие русские люди», «не правильно» — «отдельные лица» с «низкой культурой и повышенной агрессивностью».

Автор полагает, что озвучивает *правильное* понимание (не ведущее к «национальной розни»). Он распределяет «достижения культуры», «творения рук мастеров», «победы» по «народам» и приписывает каждому человеку *естественную* гордость набором «достижений» *его* народа⁸⁵. Единственным аргументом в пользу тезиса, что такая селективная работа и систематическое предпочтение («любовь») «своего» способствует отказу от «ограниченности, ведущей к национальной розни», является обращение к примеру «лучших русских людей» (у них, якобы, получилось). (Было бы интересно узнать, на каком основании и кого конкретно автор включает в список «лучших», и как он идентифицирует их принадлежность к «русским людям»? Ведь однозначность в решении такого рода вопросов отсутствует. Дебаты о том, кого относить к «настоящим (русским) людям» (с соответствующим списком достижений, побед и т. п.), пронизывают дискурс (русского) национализма в его мягких и радикальных формах.

Осмысление «гордости», ведущей к «розни», не предполагает принципиально иной логики или пересмотра описанной выше практики выделения «своей культуры/истории» как объекта «гордости». Главное, что отличает «неправильную» позицию от «правильной» — *абсолютизация* ценности «своего», следование лозунгу «все свое — хорошо, все чужое (т. е. свойственное другой нации) — плохо». Предполагается, что отказ от такой абсолютизации является средством борьбы с негативными следствиями «гордости своим». Однако те же борцы с «нелегальной миграцией» (например, «Движение против нелегальной миграции») вовсе не отрицают возможной ценности «грузинской» или «азербайджанской» культуры. Они просто полагают, что ее повседневным практикам и представителям не место на «нашей земле». Сведение «неправильной» «национальной гордости» к абсолютизации границы между «нашим/хорошее» vs «их/плохое» уводит из

⁸⁵ Автор игнорирует тот факт, что в основании националистических идеологий обнаруживается символическая борьба за право приписать то или иное «достижение»/«победу» «своему народу» («своим предкам»). Большинство участников этой конкурентной борьбы претендует на *объективность* распределения «достижений» в соответствии с *объективными* (историческими, археологическими и т. п.) свидетельствами.

под прицелом критики большинство современных идеологий и практик, ориентированных на исключение из мы-сообщества групп/людей как «малоценных» или практикующих неудобные («опасные») для «нас» социо-культурные нормы.

Причина *абсолютизации* границы между «своим» и «чужим» авторы учебников усматривают в «ограниченности» («низкая культура», «незнание истории, традиций культуры других народов») и в особенностях психики («повышенная агрессивность») «некоторых людей». «Действительная» причина «национальной розни» обнаруживается в отсутствии у индивида «объективного» знания о границах, отделяющих «его народ» от «других» и в существовании сил, использующих «этнокультурную» некомпетентность для распространения «злонамеренной лжи».

Общество оказывается стратифицировано по объему «объективных» знаний о «народах» и по склонности к насилию. Выделяются особые «группы риска» — лица «с низкой культурой», склонные к агрессии и восприимчивые к «лжи». Действия таких («отсталых» и «ограниченных») людей рассматриваются как причина «усиления межнациональной розни». Таким образом «нетерпимость» наделяется явными социальными характеристиками (как правило, ее носителями оказываются «низы населения»). На «образованных», «знакомых с культурой других народов» распространяется своеобразная презумпция невиновности в «(меж)национальных конфликтах». Предполагается, что символическая борьба с «угрозой межнациональной розни» может быть сведена к усилению структурного давления на низшие социальные слои.

В ситуации, когда «национальная гордость» рассматривается как неотъемлемая черта правильно сформированной идентичности, борьба с «межнациональной рознью» формулируется как задача наращивания «позитивного» и снижения (в идеале — устранения) «негативного» потенциала «национальной гордости». То есть обращение с *естественными* и *объективными* различиями должно быть *правильно* организовано, подчинено своеобразной дисциплине, выраженной в формуле «люби свое и уважай чужое». Однако поддержание такой дисциплины возможно при условии, что существует некая *объективная* (*настоящая*) граница между «своим» и «чужим»; существует инстанция, владеющая этим *объективным* знанием и обладающая легитимным правом навязывать *правильное* представление остальным членам

(со)общества⁸⁶. Мне представляется, что реализация этих условий возможна только в контексте авторитарных политических режимов.

3. Политический смысл «народа»

Политический смысл членства в «народе» обнаруживается в контексте обсуждения темы гражданства. Школьный словарь по обществознанию⁸⁷ и учебник для 8–9 классов⁸⁸ предлагают разделять «правовой» и «нравственный» смысл понятия «гражданин»:

⁸⁶ Такой инстанцией, например, может считать себя коллектив ученых-этнопсихологов — авторов пособия для учителей «Межкультурный диалог в школе», опубликованного в 2004 году (Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Программа тренинга межкультурного взаимодействия для школьников. Кн. 2. М.: Изд-во РУДН, 2004). Это пособие подготовлено при поддержке Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». В нем, в частности, предлагается метод «культурный ассимилятор». Работа с этим методом предполагает, что «тренер разделяет группу на однородные по культурному составу подгруппы из 3–5 человек» (там же, с. 116) (в данном пособии как такие «однородные группы» выделяются «русские» и «кавказцы») и предлагает им описания ситуаций, «предназначенные для подготовки к межкультурному взаимодействию представителей родной для них культуры» (там же). (Авторы пособия не объясняют, чем должен руководствоваться тренер, разделяя группу «на однородные по культурному составу подгруппы» в начале занятия, и что ему дает основание считать такими «подгруппами» «русских» и «кавказцев».) «Для обучения русских» (там же, с. 118–145) и «для обучения «кавказцев» (там же, с. 146–159) предлагаются отдельные наборы ситуаций и соответствующие наборы «правильной» и «ложных» интерпретаций. За примером бытового конфликта (с участием «Андрея» и «Амина» или «Сергея Ивановича» и «Ахмеда Магомедовича») следует список из четырех объяснений случившегося, из которого ученик должен выбрать один. Далее следует комментарий к каждому из вариантов ответа и каждый из них оценивается по шкале от «неверного объяснения» (через вариант «возможный вариант, но подумайте еще») до «лучший вариант ответа». Причем «лучший вариант» всегда описывается на этнокультурное видение ситуации взаимодействия. Я рекомендую вам почитать данное пособие для того чтобы понять, насколько авторитарно предлагается навязывать ученикам этническую модель мира.

⁸⁷ Школьный словарь по обществознанию 10–11 кл. Под ред. Л. Н. Боголюбова, Ю. И. Аверьянова. М.: «Просвещение». 2005. С. 12–13.

⁸⁸ Введение в обществознание, с. 365.

Гражданин — 1) в юридическом (правовом) смысле — лицо, обладающее правом гражданства. Говоря иначе, это принадлежность лица государству. Гражданство означает устойчивую правовую связь человека с государством и выражается в совокупности их — гражданина и государства — взаимных прав и обязанностей. Быть гражданином — значит иметь определенную правоспособность [...]

2) с древнейших времен в понятие «гражданин» вкладывается и особый нравственный смысл: быть гражданином — значит занимать определенную моральную позицию, связанную с чувством долга и ответственностью по отношению к своему Отечеству, народу национальным ценностям, святыням, культуре. Гражданские чувства проявляются в искренних душевных переживаниях за судьбу Родины, горячем желании видеть ее свободной и процветающей, готовности честно трудиться на благо страны, в умении обуздать свой эгоизм, прийти на помощь нуждающимся. Вместе с тем гражданская позиция всегда связана с критическим отношением к социальной несправедливости. И конечно же, гражданин всегда готов проявить личное мужество, встать на защиту своей страны от любых посягательств.

Как мы видим, репрезентация «правового смысла» не предполагает непосредственного указания на существование национального сообщества, жизнь которого регулируется определенными правовыми нормами. Ни «народа», ни его синонимов в этом контексте не обнаружено. Этот факт можно объяснить предлагаемой концепцией «права». Оно рассматривается как совокупность юридических норм, обслуживающих скорее вертикальные отношения гражданин — государство⁸⁹, а не горизонтальные отношения гражданин — гражданин. Следование правовым нормам описывается как исполнение долга перед государством, а не (вос)производство необходимых для жизни сообщества, общих для всех правил игры («быть гражданином — значит пользоваться определенными правами и нести необходимые обязанности по отношению к своему государству»⁹⁰ (Курсив мой. — О. К.).

Прежде чем обсуждать «нравственный смысл гражданства», приведем еще несколько цитат:

Отношение к Родине у любого человека, как правило, эмоциональное. Чувство любви к Родине естественно и органично. Оно часто

⁸⁹ Подчиненное положение гражданина риторически закреплено: «гражданство означает принадлежность человека какому-то государству» (Введение, 204:152)

⁹⁰ Введение в обществознание, с. 152.

связано с особенностями ландшафта, природных условий, т. е. в известном смысле «первобытно» [...] Мы остро переживаем неурядицы в жизни любимого и близкого нам человека, и любовь к Родине вызывает в нас боль, когда мы видим несовершенства в общественном устройстве, в бытующих нравах. [...] Жертва ради своей страны для истинного патриота — вещь очевидная, не требующая объяснений и демонстрации.⁹¹

Патриотизм (от греч. *patris* — родина, отечество) — чувство любви и преданности Родине, Отечеству, своему народу, вера в его духовные возможности, готовность служить интересам своей Родины. Патриотизм подлинный не имеет ничего общего ни с национализмом, ни с расизмом, ни с сепаратизмом⁹².

Как мы видим, понятия «(истинный) патриот» и «гражданин» (в «нравственном» смысле) очень близки. Можно сказать, что «быть гражданином» (в «нравственном» смысле) означает «быть истинным патриотом» и наоборот⁹³.

⁹¹ Обществознание..., с. 358.

⁹² Введение в обществознание, с. 380.

⁹³ С начала 2000-х годов российское государство уделяет все большее внимание пропаганде патриотизма. В 2001 году принимается первая пятилетняя, а в 2006 — вторая государственная программа «Патриотического воспитания граждан РФ (на 2001–2005 гг.)» [и 2006–2010 гг., соответственно]. В этих Программах наблюдается возрождение советской патриотической риторики: «встать на защиту государственных интересов страны», «готовность и стремление к выполнению гражданского и патриотического долга», «формирование высокого патриотического сознания, верности Отечеству» и т. п. От реализации программ предлагается ожидать больших и однозначно позитивных социально-экономических эффектов. По мнению составителей, развитие «патриотического чувства и сознания» позволит обеспечить: «национальное единство», «консолидацию, стабилизацию и устойчивость общества», «упрочение единства и дружбы народов», «выполнение гражданами конституционных обязанностей» и т. д.). При этом смысл, вкладываемый в понятия «национальное единство», «Отечество» и т. д., специально не проясняется. Авторы создают иллюзию существования общественного консенсуса по поводу того, что эти понятия означают, и представляют свою постановку проблемы и видение путей достижения «национального единства» как общепризнанные. Как основной объект «патриотического воспитания» воспринимаются дети и молодежь, которых предлагается воспитывать «в духе патриотизма и гражданственности» на школьных уроках по истории, обществоведению и/ли в контексте внеклассной работы (прове-

«Нравственный» смысл «гражданства» предполагает установление отношений подчинения (долга) между «гражданином» и «его народом», конституированным некоей (якобы гомогенной и общезначимой для его членов) совокупностью «святынь, ценностей, культуры» и т. п. Сообщество «граждан» осмысливается как «моральное» сообщество, объединенное «чувством долга и ответственностью по отношению к своему отечеству, народу, национальным ценностям, святыням, культуре». «Чувство долга и ответственности по отношению к своему Отечеству, народу» естественно, оно складывается стихийно (под влиянием «природных условий»⁹⁴).

В приведенных примерах используются лишь некоторые приемы из арсенала *пропаганды* «любви к Родине» — *чувства*, развитие которого рассматривается как важнейший элемент актуальной государственной политики идентичности. За словами о «естественности», «инстинктивности», «первобытности» «чувства любви к Родине/народу» скрывается идеологическая работа, которую ведет государство, стремясь добиться *преданности* граждан, их готовности «жертвовать собой ради своей страны». Ученику навязывается готовая «правильная» модель идентичности, которую он должен *естественно* принять как собственную.

Используя метафоры *родства*, отождествляя «Родину» с «близким, любимым человеком», авторы фактически призывают к отказу от размышлений о (социальной) природе этого «святого» (иррационального) чувства. При этом отношения человека с «Родиной»/«народом» осмысливаются как *непосредственные* (личные), эмоциональные. Перенос на «патриотизм» содержания, вкладываемого в понятие «лю-

дение «мероприятий патриотической направленности»). Государственный стандарт общего образования предписывает воспитывать «патриотизм, уважение к истории и традициям нашей Родины, патриотические чувства» в рамках таких школьных дисциплин как «Окружающий мир» (начальная школа), история России, обществознание (средняя школа).

⁹⁴ Как пишет Ирина Сандомирская, «Родина представляет собой идеал красивого и любимого сообщества — в отличие от идеала сообщества прозрачного и рационального, которым является гражданское общество. [...] Родина — это гражданская религия, секуляризованный алтарь власти. [...] Сообщество людей под знаком Родины — это сообщество, которое празднует праздник собственной непередаваемости» (Сандомирская И. Книга о родине..., с. 7–8).

бовь», позволяет приписать ему непреходящую (абсолютную) гуманистическую ценность, закрепляет за ним статус «добра», предписывает его в качестве необходимого элемента «позитивной индивидуальной идентичности». Связь «любви» с особенностями ландшафта, природных условий» использование для ее описания категорий «естественное», «органичное» позволяет превратить «любовь к родине и своему народу» в неотделимое от человека, «безусловное» чувство, а «народ» в естественное (природное) единство, объективную данность, не зависящую от того, кем и каким образом она осмысливается. В этом контексте отсутствие «любви» («забывание Родины», космополитизм) или «ложный/псевдопатриотизм» оказывается индивидуальной или коллективной патологией («неестественным» состоянием).

Кроме того, использование метафор «любви», «родства» позволяет осмысливать публичные отношения (связывающие «граждан» между собой и с государством) в терминах приватных (семейных/любвных). Человека с «его народом», «его Родиной» связывают не формальные (договорные) отношения членства, а моральные узы, в которых за «народом» («Родиной») закреплено право устанавливать приоритеты, определять общие (для «своих») ценности и ориентиры, требовать от «своих» (и от «чужих», оказавшихся на «нашей» территории) следования «исторически сложившимся на данной территории» нормам поведения. «Любовь» призвана сделать такие властные отношения *желанным и естественным*. Различия, противоречия, неравенства, существующие в сообществе, обозначаемом понятием «народ» дискурсивно снимаются, а различия между «нашим» и «другими народами» акцентируются. Человек оказывается *естественно* включен в «свой народ» и, соответственно, автоматически наделяется «долгом» перед ним.

Неотъемлемая часть разговоров о «патриотизме» — риторика «жертвенности», «служения/преданности». Отказ от своих частных интересов рассматривается как условие жизни в сообществе и зачастую описывается как *естественная* потребность человека, не требующая рационального обоснования. Репрезентация «непатриотизма» через противопоставление «истинного патриота» равнодушному к «судьбе Отечества» «обывателю» («стороннему наблюдателю», «забывшему Родину»⁹⁵) позволяет осмыслить «патриотизм» как синоним

⁹⁵ Общественное..., с. 358.

(активной) гражданской позиции, а патриотическое воспитание как синоним воспитания гражданского.

Заключение

Современное обговаривание этнических различий в школьных учебниках (что отражает ситуацию в целом в доминирующем дискурсе) представляет собой исключительно проблематичную область. Доминирующий в учебниках способ обсуждения «национального», в частности, предполагает использование концепта «этнос» («исторически сложившихся на определенной территории общность»), что способствует *материализации* символических границ и *овеществлению* «культуры»; связывает «национальные культуры» с «территориями»; приписывает человека к «своей национальной/этнической культуре» и, соответственно, к определенной «территории». Игнорируя властные аспекты формирования «исторических общностей», авторы снимают вопрос о включенности «этносов»/«наций»/«меньшинств» в современную символическую (идеологическую) борьбу. Язык «исторически сложившихся общностей» запутан, избыточен и иерархичен. Он превращает призывы к «толерантному отношению к другим» в абстрактно-нравоучительные и неубедительные высказывания. Кроме того, требование «любви к своему народу» может быть истолковано как требование любви к воспринимаемому как гомогенное в культурном отношении эксклюзивному локальному сообществу.

Учебники воспроизводят определенную концепцию культуры, которую принято ассоциировать с именем Иоганна Готтфрида Гердера. Как отмечает в своей статье Вольфганг Кашуба, «культура здесь понимается как “образ жизни” народов и наций. Ей приписаны “системные” свойства: историческая аутентичность, этнический характер, социальная гомогенность, высокая склонность к отграничению от других “народов” и “культур”»⁹⁶. Культура, таким образом, представлялась как идея исторически извечная и универсальная, однако наличествующая только в специфических проявлениях: как унаследованные, общие для всех членов племени и отграничивающие их вовне

⁹⁶ Кашуба В. Дилемма этнологии XX века: «Культура» — ключевое слово или лозунг? // Ab Imperio, №3, 2001.

контуры человеческого мышления и действия, существующие на определенной территории в определенное время для определенного «народа» — как одна «культура» наряду с другими «культурами»⁹⁷. По мнению Кашубы, для своего времени (XVIII век) это было невероятно открытое и вполне современное представление о развитии, многообразии и делении человечества на народы, которые рассматривались как единственные носители истории и культуры (там же). Однако представления Гердера основывались на предположении, что народы суть «естественные» культурные сообщества, что дало возможность националистам «развить» его теорию в духе не только отличия, но и превосходства собственного народа над остальными.

По мнению многих исследователей, произошедшие со времен Гердера общественные изменения требуют серьезного переосмысления концепции культуры. С 1970-х годов проводятся исследования, доказывающие, что в современных условиях признание «разнообразия культур» в сочетании с эссенциалистской концепцией культуры может служить легитимации насилия не только «большинства» по отношению к «меньшинствам», но и любого «культурного сообщества» в отношении своих членов⁹⁸. Как пишет Этьен Балибар, «биологический или генетический натурализм не является единственным способом, с помощью которого люди могут навязывать свои нормы поведения [...] культура также может функционировать как природа. В частности, она оказывается способной поместить индивидов и группы в некие генеалогические ряды, от века неизменные и неприкосновенные»⁹⁹. Если во времена Гердера проблематичным было само признание равенства и ценности различных культур, то сегодня возникает вопрос: кто и каким образом (пере)определяет границы «культур»? Каковы процедуры и последствия их признания? Сегодня признается, что практические последствия продвижения идеи «культурного релятивизма» зависят от социально-политического контекста (в частности, от того, каким смыслом наполнена и каким образом функционирует в этом обществе понятие «культура»). Например,

⁹⁷ Там же.

⁹⁸ Из источников, существующих на русском языке, можно, в частности, назвать: Кашуба, цит. соч., Бенхабиб, цит. соч.

⁹⁹ Balibar E. Is There a “Neo-Racism”? In: Balibar E., Walerstein I. Race, nation, calss. Ambiguous identities. London, N. Y.: Verso, 1991. P. 22.

в СССР существовала «дружба народов» — специфическая политика и практика признания различий между народами. Она базировалась на эссенциалистской концепции культуры (конкретизированной в формуле «культура национальная по форме и социалистическая по содержанию»), позволяющей одновременно признавать разнообразие культурных форм (создавать видимость культурного релятивизма) и унифицировать содержание (т. е. в контексте обсуждения, по меньшей мере, различий внутри советского общества от культурного релятивизма отказываться). «Дружба народов» опиралась на авторитарную систему поддержания (оценки и поощрения) «разнообразия». Существовал список народов, чье проживание на территории СССР официально признавалось¹⁰⁰ и чьи элиты могли предложить некие («самобытные») культурные формы для отливания социалистического содержания. Советское признание ценности «национальных культур» шло рука об руку, в частности, с репрессиями лидеров национальных («националистических») движений, чье право предлагать собственное (не укладывающееся в представление партийной номенклатуры) видение прошлого/будущего «своего народа» не признавалось. Демократическое признание культурных различий предполагает трансформацию концепции культуры, разработку гораздо более сложных и саморегулирующихся механизмов публичного обсуждения различий, практик их публичного признания¹⁰¹. Российские учебники полностью игнорируют как развитие социологической теории и исследований, так и дискриминационный потенциал функционирования эссенциалистской концепции культуры.

Сводя расизм к его традиционным формам («утверждение идеи о неполноценности и «нецивилизованности» африканских и азиатских народов», идея превосходства «белой расы» и т. п.), авторы учебников игнорируют послевоенное развитие расистских идеологий. Наряду с традиционным расизмом возникли его современные версии, в которых традиционные тезисы (о значимости для выживания чело-

¹⁰⁰ Эти списки становились основанием для проведения переписи, различных мероприятий в контексте «дружбы народов» и (ре)организации властных отношений между центром и регионами, внутри регионов (в частности выделение «титულных» и «не титулных национальностей» и т. п.).

¹⁰¹ В своей статье я активно цитирую одну из множества книг, обсуждающих этот вопрос, — книгу Сейлы Бенхабиб «Притязания культуры: Равенство и разнообразие в глобальную эру» (Бенхабиб, 2003).

вещества сохранения генетической чистоты «человеческих видов» и о природном превосходстве «белой расы») были переформулированы в категориях иерархии и несовместимости культур¹⁰². Как пишет Этьен Балибар, «аргументы послевоенной антирасистской критики, которая внесла огромный вклад в борьбу с гегемонией, обезличивающей культуры, с политикой уничтожения цивилизаций этнических меньшинств и культур поработанных народов, [...] вольно или невольно поставлены на службу о недопустимости «смешения культур»¹⁰³. В новом контексте традиционная антирасистская критика, связанная с утверждением культурного релятивизма, но придерживающаяся эссенциалистского (овеществляющего, натурализирующего) видения «культур» (а тем более не проблематизирующая расовые типологии), оборачивается против себя. Сведение критики расизма к указанию на несостоятельность идей традиционного (биологического) расизма, объясняющего социальное неравенство (доминирующее положение «белых» и подчиненное «черных») *естественными* причинами, коренящимися в биологических (генетических) различиях между «расами», оставляет без внимания дискриминационный потенциал иерархических типологий «культур». Отсутствие рефлексии по поводу того, что «культура» может работать как «раса», ограничивает возможности переопределения (обновления) повестки дня антирасизма.

Использование понятия «народ» в том виде, в каком оно используется в учебниках, способствует (вос)производству определенной концепции гражданства: на «гражданина» *естественно* возлагается «долг и ответственность» по отношению к «государству» и «своему народу, Отечеству»; интересы «гражданина» должны быть подчинены интересам «государства» и «народа». В этом контексте на гражданина возлагается ответственность за воспроизводство позитивного образа «народа».

¹⁰² Балибар Э. Существует ли «нео-расизм»? // Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс. Двусмысленные идентичности. Пер. группы авторов под ред. Д. Скопина, Б. Кагарлицкого, Б. Скуратова. М.: Логос-Альтера, Esse Homo, 2003. С.27–39; Dijk T. A. van. Elite Discourse and Racism. Newbury Park [u. a.]: Sage Publ., Sage series on race and ethnic relations; 6, 1993; и др.

¹⁰³ Балибар Э. Существует ли «нео-расизм»..., с. 32.

Приложение

Список учебников и методических пособий

Введение в обществознание: учебник для 8–9 классов общеобразовательных учреждений / Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Иванова, А. И. Матвеев и др.; Под ред. Л. Н. Боголюбова. — 9-е изд. — М.: Просвещение, 2004.

Методические рекомендации по курсу «Человек и общество». Ч. 1. 10 кл. // Под ред. Л. Н. Боголюбова, 4-е изд. М.: Просвещение, 2003.

Методические рекомендации по курсу «Человек и общество» В 2 ч. Ч. 2. 11 кл. / Под ред. Л. Н. Боголюбова, 4-е изд. М.: Просвещение, 2003.

Обществознание. 10–11 кл. Учебник для общеобразовательных учреждений / Под ред. А. Ю. Лазебниковой. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004.

Петрова Н.Н. География. Начальный курс. 6 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа: 2006.

Россия и мир с древнейших времен до конца XIX века. Учебник для 10 кл. общеобразовательных учреждений / О. В. Волобуев, В. А. Клоков, М. В. Пономарев, В. А. Рогожкин. М.: Дрофа; Издательско-образовательный центр «Веди-принт», 2004

Сахаров А. Н. История России с древнейших времен до конца XVII века. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений / Сахаров, А. Н., Буганов В. И.; под ред. А. Н. Сахарова. М.: Просвещение, 2004.

Человек и общество. Обществознание. Учебник для учащихся 10–11 кл. общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1. 10 кл. / Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Иванова, А. Ю. Лазебникова и др.; Под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2004.

Человек и общество. Обществознание». Ч. 2., 11 кл. / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, Л. Ф. Иванова и др.; Под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2004.

Школьный словарь по обществознанию 10–11 кл. Под ред. Л. Н. Боголюбова, Ю. И. Аверьянова. М.: «Просвещение». 2005.

Виктор Шнирельман

«ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»: ЭТНИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ И ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ

В данной работе я анализирую то, какую роль в развитии этнофобий играют школьные учебники истории. Школьный учебник не способен давать полное и объективное освещение истории страны или региона. Во-первых, этому мешает его сравнительно небольшой объем и по необходимости ограниченное число часов, отведенное на преподавание истории. Во-вторых, историческое знание не стоит на месте: постоянно появляются новые данные или новые подходы, заставляющие заново интерпретировать уже известные факты или переоценивать происходившие в прошлом события. В-третьих, изменение концептуальных подходов и языка академического дискурса ведет порой к полному пересмотру и кардинальной ломке прежней исторической схемы. Причины таких радикальных изменений обычно лежат за рамками профессиональной деятельности историков. Как правило, они происходят вследствие серьезных политических перемен, существенно влияющих на восприятие окружающего мира общественностью. Наконец, в-четвертых, функция школьного исторического образования состоит в подготовке не профессионала-историка, а лояльного гражданина. Именно этой цели в первую очередь и служит учебный текст, для чего соответствующим образом отбираются, выстраиваются и интерпретируются исторические факты. Следовательно, учебник истории отображает главным образом текущие общественные настроения, выраженные в актуальной политической позиции его автора или в его понимании социально-политического заказа. При этом стержень как учебника, так и вообще национальной версии истории составляют ключевые факты или события, придающие ей героический и/или трагический облик. Поэтому анализ того,

как именно они представлены в учебной или популярной литературе, помогает понять настроения, царящие в данный период в обществе, и особенности его идентификации.

Введенный в образовательные программы в 1990-х гг. цивилизационный подход придает отдельным чертам культуры необычайную устойчивость и навязывает учащимся представление о том, что те будто бы в неизменном виде сопровождают ее в течение веков (отсюда идея «национального характера»). Здесь и следует искать питательную почву для идеологемы несовместимости культур, выдвинутой в 1970-х гг. европейскими Новыми правыми и создавшей основания для нового, или «культурного», расизма¹. В прошлом культурный расизм был постоянным спутником биологического расизма, но если прежде он воспринимался как нечто второстепенное и производное, то теперь он становится самостоятельной самодовлеющей идеологией. Он находит место в политической риторике, средствах массовой информации и художественной литературе и направлен против «чужаков», «инородцев», «мигрантов», которые ему представляются вредоносными агентами, способными нанести непоправимый вред культуре доминирующего «коренного населения»².

Имеются все основания считать, что благодатная почва для восприятия идеологием культурного расизма закладывается в школе. Если в советской школе в основу представлений о социальной эволюции было положено понятие классовой борьбы, то в постсоветской России ему на смену пришли идеологемы приоритетности так

¹ О культурном расизме см. Barker M. The new racism. Conservatives and the ideology of the tribe. Frederick, Maryland: Aletheia books, 1981; Taguieff P.-A. The new cultural racism in France // Telos, spring, 1990, no. 83; idem. From race to culture: the New Right's view of European identity // Telos, winter 1993 — spring 1994, no. 98–99; Шнирельман В. А. Научный расизм и межэтнические отношения // Этнопанорама. 2004. №1.

² Об этом см. Осипов А. Г. Конструирование этнического конфликта и расистский дискурс // Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. СПб.: Алетейя, 2002. В качестве примера манифестации откровенной ксенофобии в духе культурного расизма можно привести телепередачу «Наша стратегия», подготовленную Михаилом Ширяевым (Петербург) и показанную по ТВЗ 14 мая 2004 г.

называемых этнических и цивилизационных ценностей³. Это вовсе не означает, что школьные учебники сознательно готовят этническую конфронтацию или «столкновение цивилизаций». Но делая акцент на якобы необычайно устойчивых цивилизациях или этнических культурах, авторы учебников вольно или невольно навязывают учащимся «племенные инстинкты», противопоставляя «титულную нацию» или «коренную национальность» «нетитульным» или «некоренным». При этом права личности оттесняются на второй план или делаются производными от прав этнических сообществ, а последние рассматриваются как компактные целостности («коллективные тела») с четкими границами, очерчивающими якобы абсолютно оригинальные самобытные непохожие друг на друга культуры. Такое одномерное видение социокультурных процессов искажает живую реальность, представленную взаимопроникновением культур, культурной гибридизацией и бикультурализмом. Вместо этого оно создает картину мира, в основе которой лежит образ якобы неизбежной борьбы между культурами (или цивилизациями), чему способствуют такие понятия как «архетипы», «национальный характер», «экология культуры», «реликтовые этносы» и пр. К сожалению, именно такие идеологемы эксплицитно или имплицитно представлены иной раз на страницах российских учебников.

С этой точки зрения, важно рассмотреть, как чеченские войны 1990-х гг. и осетино-ингушский конфликт повлияли на изложение ключевых моментов северокавказской истории как в федеральных, так и в региональных учебниках истории. При этом я буду исходить из того, что при оценке учебной литературы Министерство образования РФ требует от экспертов отвергать рукописи, авторы которых пытаются «лгать, вводить людей в заблуждение, сеять национальную, расовую или иную рознь, провоцировать войны, конфликты и наси-

³ Гузенкова Т. С. Этнонациональные проблемы в учебниках по истории // Национальные истории в советском и постсоветских государствах / Под ред. К. Аймермахаера, Г. Бордюгова. М.: АИРО-XX, 1999. С. 120–123, 139; Малахов В. Преодолимо ли этноцентричное мышление? // Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. СПб.: Алетей, 2002. С. 18.

лие»⁴. Действительно ли эксперты неукоснительно придерживаются этого правила, и насколько одобренные ими учебники ему соответствуют?

Чечня

В вышедшем недавно федеральном учебнике по истории России XVII–XIX вв. для 10 класса общеобразовательной школы⁵ Кавказская война объясняется двумя главными причинами: во-первых, горцы традиционно отличались воинственностью и склонностью к грабежу, а во-вторых, они восприняли ислам в его радикальной форме (мюридизм), что делало переговоры с ними невозможными⁶. В соответствующем разделе горцы характеризуются в весьма нелестных терминах: говорится о якобы имманентно присущем им «воинственном духе», о «жестоких издевательствах над неверными», о «жесточайших порядках» в имамате Шамиля⁷. В то же время из этого учебника школьник ничего не узнает ни о политике выжженной земли, проводившейся на

⁴ Вяземский Е. Реформа школьного исторического образования и проблема экспертизы учебной литературы // Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы / Под ред. К. Аймермахаера, Г. Бордюгова. М.: АИРО-XX, 2002. С. 203.

⁵ Сахаров А. Н., Боханов А. Н. История России XVII–XIX вв. Учебник для 10 класса средних общеобразовательных учебных заведений. М.: Русское слово, 2003.

⁶ Там же.

⁷ Сахаров А. Н., Боханов А. Н. Указ. соч. С. 319–324. О том же писал один из этих авторов в своих учебниках для 829 классов. См. Боханов А. Н. История России. XIX — начало XX в. Учебник для 8–9 классов. М.: Русское слово, 1998. С. 105–107; он же. История России XIX вв. Учебник для 8 класса средних общеобразовательных учебных заведений. М.: Русское слово, 2003. С. 89–92. О чеченофобии в учебниках Боханова уже упоминал А. Ушаков. См. Ушаков А. Образ врага в учебной литературе // Историки читают учебники истории / Под ред. К. Аймермахаера, Г. Бордюгова. М.: АИРО-XX, 2002. С. 64–65.

местником Кавказа генералом А. П. Ермоловым⁸, ни о зверствах царских генералов, уничтожавших горцев целыми аулами⁹. Не узнает он и о планах выселения горцев с Кавказа, появившихся еще в правление Александра I¹⁰. Он останется в неведении и о махаджирстве, в результате которого десятки тысяч горцев вынуждены были помимо своей воли переселиться в Османскую империю в 1859 — 1865 гг. Зато ему объяснят, что Россия не могла терпеть неповиновения со стороны мюридов и вынуждена была применить силу.

Иными словами, с помощью фигуры умолчания и намеренно одностороннего освещения событий горцы здесь демонизируются, а политика царских властей представляется «вынужденным ответом». В таком изложении вина за Кавказскую войну падает на горцев по известному принципу, гласящему, что «жертва сама виновата». Как мы увидим ниже, этот подход был выработан известным осетинским историком М. Блиевым, который, по признанию одного из своих коллег, снял вопрос об «антиколониальном» движении, и горцы оказались

⁸ Между тем, многие северокавказские авторы до сих пор считают его злейшим врагом своих народов. См., напр., Ахмадов Ш. Б., Багаев М. Х., Ерещенко Г. А. Рассказы по истории родного края. Учебное пособие для учащихся 6 кл. Грозный: Книга, 1991. С. 36; Керашев А. Т., Чирг А. Ю. История Адыгеи. Учебное пособие для учителей истории 8–9 кл. Майкоп: Адыгейское республиканское книжное издательство, 1994. С. 136; Бегилов А. М. Кабардино-Балкария: прошлое, настоящее, будущее. М.: Новый хронограф, 2003. С. 31; Гапуров Ш. А., Закриев Б. Б. Депортация чеченцев в 1818–1819 годах // Национальная политика Советского государства: репрессии против народов и проблемы их возрождения / Под ред. В. Б. Убушаева. Элиста: Калмыцкий гос. университет, 2003. С. 21–24.

⁹ Об этом см., напр., Очерки истории Кубани с древнейших времен до 1920 г. / Под ред. В. Н. Ратушняк. Краснодар: Советская Кубань, 1996. С. 255; Народы Карачаево-Черкесии: история и культура / Под ред. В. Ш. Нахушева. Черкесск: КЧРИПКРО, 1998. С. 451; Блиев М. М., Бзаров Р. С. История Осетии с древнейших времен до конца XIX в. Учебник для старших классов средних школ. Владикавказ: Ир, 2000. С. 269, 275–276, 281–282.

¹⁰ Кокорхоева Д. С. Национальная политика Советского государства в 30–40-х гг. XX в.: депортация народов и ликвидация их государственности // Национальная политика Советского государства: репрессии против народов и проблемы их возрождения / Под ред. В. Б. Убушаева. Элиста: Калмыцкий гос. университет, 2003. С. 104.

агрессорами, а Россия — оборонявшейся стороной¹¹. Фактически эта версия истории подтверждает справедливость упрека ряда северокавказских ученых к российским властям в том, что те в 1990-х гг. сделали попытку вернуться к имперской политике в регионе¹².

Не меньший интерес вызывает то, как один из авторов вышеупомянутого учебника, А. Сахаров, характеризует формирование Древнерусского государства как полиэтничного: «Русь, а потом и отдельные русские княжества медленно, но упорно включали в свой состав соседние балтийские и угрофинские племена. Для тех было несчастьем оказаться в зависимости от сильного соседа. Но и для Руси в этом было мало радости, потому что в ее состав входили отсталые в хозяйственном отношении земли, языческие охотничьи народы. А это не способствовало общему развитию страны»¹³. Вряд ли можно сомневаться в том, что такая формулировка способна создавать у русских учащихся чувство превосходства и снисходительное отношение к «инородцам». Между тем, она неверна и с точки зрения исторической реальности: во-первых, в то время в самой древнерусской культуре сохранялось еще немало языческого, а во-вторых, археологи и лингвисты давно доказали, что соседи Руси по особенностям своей хозяйственной деятельности принципиально не отличались от ее оби-

¹¹ Дегоев В. В. Кавказская война XIX в. и идеологические конъюнктуры советского и постсоветского времени // Россия XXI. 1997. №11–12. С. 41–42; он же. Проблема Кавказской войны XIX века: историографические итоги // Сборник Русского исторического общества, 2000, т. 2 (150). С. 239. Правда, в последние годы Блиев, похоже, отказался от этой концепции. В выпущенном им школьном учебнике говорится, что именно царское правительство попыталось возложить ответственность за Кавказскую войну на горцев, объявив их склонными к грабежу и хищничеству. Ему же эти обвинения теперь представляются огульными. См. Блиев М. М., Бзаров Р. С. Указ. соч. С. 274.

¹² Битова Е. Г., Боров А. Х., Дзамихов К. Ф., Саральпов З. С. Современная Кабардино-Балкария: проблемы общественной динамики, науки и образования. Нальчик: Эль-Фа, 1996. С. 18.

¹³ Сахаров А. Н. История России с древнейших времен до конца XVI в. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2001. С. 108; он же. История России с древнейших времен до конца XVI в. Учебник для 10 класса средних общеобразовательных учебных заведений. М.: Русское слово, 2003. С. 149.

тателей — они тоже занимались земледелием и скотоводством, а не только охотой и рыболовством.

В современной России циркулируют несколько разных комплектов школьных учебников по истории Отечества, и учителя вовсе не обязательно выберут те, о которых говорилось выше. Поэтому имеет смысл рассмотреть, как характеризуется Кавказская война в некоторых других учебниках. В учебнике для 8 класса, выпущенном Н. Троицким, она традиционно рисуется захватнической со стороны Российской империи, а горцы изображаются борцами за независимость. Ни о каком грабительском поведении горцев здесь речи нет¹⁴. Тем самым, Кавказская война представлена как военно-политическое столкновение, результат колониальной экспансии царизма, а не межэтнический конфликт.

Зато в популярных учебниках П. Зырянова, считающихся едва ли не образцами либерального подхода¹⁵, причины Кавказской войны излагаются в том же консервативном ключе, что и у Боханова: «В ее развязывании были во многом повинны горские князья, но горе и страдания они принесли прежде всего рядовым горцам и мирным русским земледельцам»¹⁶. Он тоже, вслед за Блиевым, делает акцент на грабительских набегах горцев и полностью замалчивает колониальную политику царского правительства и жестокости царских генералов. Тот же подход можно обнаружить в популярном учебнике «Россия и мир», где конфликт описывается такими фразами как «политика России пришла в столкновение с интересами организаторов и участников набегов» или «независимые горские племена, всегда готовые к вооруженным нападениям, угрожали господству России на Кавка-

¹⁴ Троицкий Н. А. История России XIX в. Учебник для 8 класса. М.: Центр гуманитарного образования, 2001. С. 85–87. См. также Каца Л. А. История России с древнейших времен до середины XIX века. М.: АСТ, 1999. С. 259–261.

¹⁵ Филиппова Т. Идея самобытности России в школьных учебниках истории // Историки читают учебники истории / Под ред. К. Аймермахера, Г. Бордюгова. М.: АИРО-XX, 2002.

¹⁶ Зырянов П. Н. История России. XIX — начало XX вв. Учебная книга для 8–9 классов средней школы. М.: Антиква, 1999. С. 66–68. См. также Буганов В. И., Зырянов П. Н. История России: конец XVIII–XIX вв. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 1995. С. 158–159.

зе»¹⁷. Еще дальше идет учебник М. Зуева, где явно под влиянием современных политических событий на Северном Кавказе автор учит: «Завершившееся в 20-е гг. XIX в. присоединение Кавказа к России породило сепаратистское движение горцев-мусульман Чечни, Горного Дагестана и Северо-Западного Кавказа». Мало того, что автор приписывает «сепаратистское движение» региону, который тогда не вошел еще окончательно в состав России, он возрождает миф позднего сталинизма о тесных связях Шамиля с Турцией и Англией. Надо ли говорить о том, что и здесь о колониальной политике царизма хранится гробовое молчание?¹⁸

В отличие от многих других учебников, школьные учебники А. Данилова и Л. Косулиной посвящают Кавказской войне целый параграф, где говорится о жестоких методах, применявшихся царскими генералами для «усмирения» горцев. Однако причиной этой войны называется попытка царского правительства внедрить на Кавказе российские законы и обычаи. Авторы объясняют ее «столкновением двух непохожих культур, традиций, образов жизни»¹⁹. Здесь мы уже встречаемся с современным культурологическим аргументом, который искусственно навязывается иной эпохе. О его искусственности говорит хотя бы тот факт, что приход ислама в Чечню незадолго до рассматриваемого периода или христианизацию Осетии русскими священниками в XVIII в. никто из отечественных авторов не рассматривает в терминах «столкновения культур», хотя и исламу, и православию суждено было произвести целый переворот в традиционной культуре. В своем подходе авторы фактически отдают дань моде, требующей изменить традиционную формулу «борьбы за независимость» на «отстаивание культурной самобытности». Аналогичным образом в другом вышед-

¹⁷ Волобуев О. В., Клоков В. А., Пономарев М. В., Рогожкин В. А. Россия и мир. Часть 1. Учебник для 10 класса общеобразовательных учебных заведений. М.: Новый учебник, 2001. С. 341–344.

¹⁸ Зуев М. Н. История России. Учебное пособие для старшеклассников и поступающих в вузы. Т. 1. История России с древности до конца XIX в. М.: ОНИКС, 2002. С. 442.

¹⁹ Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России. XIX век. Учебник для 8 класса основной школы. М.: Центр гуманитарного образования, 1998. С. 139; они же. История государства и народов России XIX в. Учебник для 8 класса общеобразовательных учебных заведений. М.: Новый учебник, 2001. С. 39, 93.

шем недавно учебном пособии говорится о том, что славяне едва ли не с эпохи раннего средневековья отстаивали свою самобытность и культурно-национальную специфику от давления со стороны более сильной «романо-германской цивилизации»²⁰. Раньше в этом контексте звучало бы «отстаивание независимости».

Чтобы оценить влияние этого культурологического аргумента на школьников, следует иметь в виду, что упомянутые учебники Данилова и Косулиной были выпущены небывалым тиражом в 132–145 тыс. экз., тогда как учебник Троицкого вышел тиражом 3 тыс. экз. и практически малодоступен. В свою очередь упоминавшийся выше учебник Сахарова и Боханова имеет солидный тираж в 40 тыс. экз. Все это означает массовое проникновение в школу культурологической аргументации, создающей почву для культурного расизма.

Аналогия между Кавказской войной и событиями в Чечне последнего десятилетия более чем очевидна. И именно поэтому образ Кавказской войны, фактически возрождающий антигорские стереотипы дореволюционной историографии, способен вызывать у российских школьников античеченские настроения. В свою очередь такое изображение Кавказской войны с гневом воспринимается на Северном Кавказе, где именно оно навязывалось местному населению партийной и советской бюрократией в 1970–1980-х гг. ради воспитания советского патриотизма. Это и было одной из причин этнической напряженности, сложившейся там в конце 1980-х — начале 1990-х гг.²¹ Ведь северокавказцы и ныне воспринимают Кавказскую войну как антиколониальное, народно-освободительное движение. Они видят в ней славную страницу своей истории, предмет гордости и основу для самоуважения.

Поэтому еще в период Перестройки историки Северного Кавказа начали проводить представительные научные конференции, где выражали свое возмущение отмеченной тенденцией, в которой они справедливо усматривали попытку вернуть легитимность взглядам шовинистически настроенных дореволюционных историков. Напри-

²⁰ Кулешов С. В., Медушевский А. Н. Россия в системе мировых цивилизаций. Учебное пособие. М.: Русский мир, 2001. С. 46.

²¹ См., напр., Ахмадов Я. З. Проблема присоединения народов Чечено-Ингушетии к России // История и историки / Под ред. И. Д. Ковальченко. М.: Наука, 1995. С. 56–57.

мер, из вышедшего недавно в Нальчике учебника по истории Кабардино-Балкарии школьники узнают, что «в октябре 1990 г. в Нальчике прошла Всесоюзная научная конференция историков по теме “Национально-освободительная борьба народов Северного Кавказа в XIX в. и проблемы махаджирства”, которая признала политику российского царизма в этом регионе завоевательской, колонизаторской, сопряженной с покорением и изгнанием большей части адыгского народа и части других народов за пределы родины»²². При этом, если в советское время постоянно подчеркивалось, что ингуши не принимали участия в Кавказской войне или даже помогали русским войскам, то современный ингушский учебник это опровергает. В нем одним из важнейших событий Кавказской войны изображается Назрановское восстание ингушей в 1858 г.²³ Северокавказских авторов беспокоят попытки некоторых современных русских историков и политических деятелей оправдать Кавказскую войну²⁴.

Лишь в осетинском учебнике для истории Кавказской войны места не находится; там она почти не упоминается, хотя и говорится о карательных действиях русских войск на Северном Кавказе. Осетины подчеркнуто дистанцируются от Кавказской войны: они, например, не отмечали 130-летия со времени ее окончания, как это было сделано в большинстве республик Северного Кавказа в 1994 г.²⁵ Любопытно, что это соответствует целому ряду проектов государственного стандарта по отечественной истории, авторы которых также не считают Кавказскую войну темой, заслуживающей внимания в школе.

Разногласия авторов федеральных учебников в изображении Кавказской войны заставляют обратиться к тому, как эти учебники трактуют депортацию ряда народов Северного Кавказа в 1943–1944 гг., ставшую для последних самой трагической страницей в их истории XX в. В учебниках, составленных А. Даниловым и Л. Косулиной, говорится как о незаконной и несправедливой депортации народов,

²² Бекалдиев М. Д. История Кабардино-Балкарии. Учебник для 8–9 классов общеобразовательных учебных заведений. Нальчик: Эльбрус, 2003. С. 130.

²³ Кодзоев Н. Д. История ингушского народа. С древнейших времен до конца XIX века. Учебное пособие для 7–9 классов общеобразовательных школ. Магас: Сердало, 2002. С. 162–165.

²⁴ См., напр.: К правдивой оценке // Нарт (Нальчик), апрель 1994 (№4).

²⁵ Гатагова Л. С. Чему мы учим // Родина. 2000. №1–2. С. 204.

так и о восстановлении упраздненных автономий в 1957 г.²⁶ В вышеупомянутом учебнике «Россия и мир» авторы ограничиваются лишь вскользь брошенной фразой о депортации народов, причем в разделе, посвященном перестройке²⁷. Эта тема затрагивается и в учебнике Л. Жаровой и И. Мишиной, где, однако, дается довольно неудачная формулировка: «Большинство депортированных народов было наказано за сотрудничество с фашистами, как действительное, так и предполагаемое»²⁸. И хотя авторы называют депортацию «нарушением элементарных прав людей», их формулировка создает впечатление, что некоторые народы действительно поголовно сотрудничали с нацистами, как это им инкриминировалось сталинским режимом.

Еще дальше идут авторы одного из самых популярных ныне учебников по истории Отечества XX в. По их словам, на Северном Кавказе в 1943–1944 гг. «были ликвидированы группы бойцов численностью около 20 тыс. чел., действовавшие по согласованию с германским командованием. Для пресечения этого движения были приняты меры по насильственному переселению чеченцев и ингушей в Казахстан и Киргизию»²⁹. Здесь не говорится ни о беззаконии, проявленном в отношении «наказанных народов», ни об упразднении и восстановлении их автономий. Зато приведенная фраза фактически оправдывает де-

²⁶ Данилов А. А., Косулина Л. Г. История государства и народов России XX в. Учебник для 9 класса. М.: Дрофа, 2002. С. 278–279, 318; Данилов А. А., Косулина Л. Г., Пыжиков А. В. История России XX — начала XXI века. Учебник для 9 класса. М.: Просвещение, 2002. С. 259–260, 293. О несправедливой и бесчеловечной депортации говорится и в ряде других учебников. См., напр., Зуев М. Н. Указ. соч. С. 347–348; Дмитренко В. П., Есаков В. Д., Шестаков В. А. История Отечества. XX век. 11 класс. Пособие для общеобразовательных учебных заведений. М.: Дрофа, 1999. С. 335–337; Волобуев О. В., Журавлев В. В., Ненароков А. П., Степанищев А. Т. История России. XX век. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учебных заведений. М.: Дрофа, 2001. С. 214–215.

²⁷ Волобуев О. В. и др. Россия и мир. Ч. 2. Учебник для 11 класса. М.: Новый учебник, 2002. С. 260.

²⁸ Жарова Л. Н., Мишина И. А. История Отечества. XX век. Учебник для 9 класса. М.: Центр гуманитарного образования, 2002. С. 338, 353.

²⁹ Загладин Н. В., Минаков С. Т., Козленко С. И., Петров Ю. А. История Отечества. XX век. Учебник для 9 класса. М.: Русское слово, 2002. С. 233. См. также: Загладин Н. В. История России и мир в XX веке. Учебник для 11 класса. М.: Русское слово, 2002. С. 283.

портацию, изображая ее необходимой мерой по уничтожению антисоветских банд. Между тем, с повстанческим движением в Чечне, в котором на самом деле участвовали лишь несколько сотен бойцов, было в основном покончено осенью 1942 г.³⁰ Высылка чеченцев и ингушей не была вызвана никакими соображениями государственной безопасности³¹.

Учебник, содержащий такие сомнительные рассуждения, победил в 2002 г. на конкурсе по созданию учебников по новейшей отечественной истории для общеобразовательных учреждений Российской Федерации по заказу Министерства образования РФ. Он издан достаточно большим тиражом в 30 тыс. экз. (для сравнения, учебник Жаровой и Мишиной вышел тиражом в 3 тыс. экз.) и активно используется в школах. В сочетании с упомянутым выше учебником Сахарова и Боханова он фактически создает образ врага в лице чеченцев и способен формировать чеченофобию.

Если советские авторы настаивали на добровольном вхождении горцев в состав России, то современные северокавказские ученые относятся к этому иначе, что и находит отражение в учебной литературе. Там говорится о том, что присяги на верность России принимались горцами, исходя из текущих политических выгод, и вовсе не рассматривались ими как добровольное подчинение российским властям. Поэтому с изменением ситуации горцы о них быстро забывали, а затем

³⁰ Кавказские орлы / Под ред. В. Логинова. М.: Мистикос, 1993. С. 9–11; «По решению правительства Союза ССР...» / Под ред. Н. Ф. Бугая, А. М. Гонова. Нальчик: Эль-Фа, 2003. С. 452–455. О том, что численность отрядов повстанцев умышленно завышалась сотрудниками НКВД и что именно эти завышенные цифры и искаженные сведения о происходящем фигурировали в советской исторической литературе при поддержке партийных органов, см. Катышева М., Озиев М. Сознать меру ответственности // Голос Чечено-Ингушетии, 14 ноября 1990; Акаев В. Х. Сталинско-бериевская депортация чеченцев: факты, идеологемы, интерпретации // Национальная политика Советского государства: репрессии против народов и проблемы их возрождения / Под ред. В. Б. Убушаева. Элиста: Калмыцкий гос. университет, 2003. С. 7–11.

³¹ Филькин В. И. Патриотизм трудящихся Чечено-Ингушской АССР в период Великой Отечественной войны. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1989. С. 29–33.

могли принимать их вновь³². Сейчас даже в Кабардино-Балкарии под вопрос поставлено добровольное вхождение кабардинцев в Московское царство в 1557 г., юбилей которого торжественно отмечался в 1957 г. Если в начале 1990-х гг. такую версию еще можно было найти в адыгейском учебнике, где подчеркивалась прогрессивная роль этого события³³, то, начиная с 1994 г., адыгейские и кабардино-балкарские учебники трактуют его как заключение «взаимовыгодного военно-политического союза»³⁴. Например, из современного кабардино-балкарского учебника школьник узнает, что Кабарда была присоединена к России насильственным путем — формально по Кючук-Кайнарджийскому мирному договору 1774 г., а фактически в результате Кавказской войны³⁵. Лишь осетинский учебник хранит верность советской историографической традиции и говорит о добровольном вхождении Осетии в состав России³⁶.

Не менее интересно сопоставить изложение истории появления казаков на Северном Кавказе, с одной стороны, в федеральном учебнике, а с другой — в северокавказских региональных учебниках. Федеральный учебник Сахарова и Боханова изображает этот процесс в виде мирной колонизации, не затрагивавшей интересы горцев³⁷. Зато автор чеченского учебника сознательно дистанцируется от ортодоксального советского взгляда на происхождение казаков от беглых русских

³² Нахушев В. Ш. Указ. соч. С. 257–258; Ахмадов Я. З. История Чечни с древнейших времен до конца XVIII в. Пособие для изучающих историю родного края. М.: Мир дому твоему, 2001. С. 297–298, 332; Кодзоев Н. Д. Указ. соч. С. 152–153.

³³ Анфимов Н. В., Джимов Б. М., Емтыль Р. Х. История Адыгеи (с древнейших времен до конца XIX века). Майкоп: Адыгейское книжное издательство, 1993. С. 75–76.

³⁴ Керашев А. Т., Чирг А. Ю. Указ. соч. С. 94; Кумыков Т. Х., Мизиев И. М. (ред.). История Кабардино-Балкарии. Учебное пособие для средней школы. Нальчик: Эльбрус, 1995. С. 89; Бекалдиев М. Д. Указ. соч. С. 73. Едва ли не первым эту новую интерпретацию присоединения Кабарды к России озвучил в 1989 г. кабардинский историк В. Н. Сокуров. См. Сокуров В. Н. Было ли присоединение Кабарды к России в 1557 г. // История и историки / Под ред. И. Д. Ковальченко. М.: Наука 1995.

³⁵ Бекалдиев М. Д. Указ. соч. С. 88–89, 93–94. См. также Битова Е. Г. и др. Указ. соч. С. 7.

³⁶ Блиев М. М., Бзаров Р. С. Указ. соч. С. 218.

³⁷ Сахаров А. Н., Боханов А. Н. Указ. соч. С. 212.

крестьян, стремившихся к воле³⁸. Он утверждает, что, во-первых, самые ранние казаки происходили из татар и северокавказцев, служивших правителям средневековых государств Восточной Европы, а во-вторых, появление русских «вольных» казаков было инициировано Москвой, стремившейся к захвату с их помощью южных регионов, на которые претендовали также Османская империя и Иран. Однако неся государеву службу, казаки были как бы временными жильцами на Северном Кавказе. До середины XVII в. их численность не превышала 300–500 человек, и они были бессемейными. Поэтому ни о какой колонизации ими местных земель речи быть еще не могло. В этих условиях гребенское казачество неоднократно погибало, и для продолжения его дела приходилось вновь завозить казаков с Дона и Волги. Автор также настаивает на том, что гребенские казаки селились только в левобережье Терека. Он доказывает, что чеченцы будто бы потеряли тамошние земли не ранее 1770 — 1780-х гг. после возведения русскими линии укреплений между Моздоком и станицей Червленной. По его мнению, это и послужило причиной войны, начатой чеченцами для возвращения себе своих традиционных территорий³⁹. Вместе с тем, автор показывает, что взаимоотношения казаков с горцами не сводились к одним лишь войнам. Определенное внимание он уделяет иным сторонам их взаимоотношений, демонстрируя, что между ними установился своеобразный симбиоз, включавший взаимопомощь, гостеприимство, куначество, аталычество. Приспосабливаясь к жизни в местных условиях, казаки перенимали многие элементы горской культуры: одежду, вооружение, технику строительства жилья. Они находили среди горцев невест и знали горские языки⁴⁰. При этом северокавказские авторы считают важным подчеркнуть, что в состав терских и гребенских казаков вливались и сами горцы⁴¹.

Осетино-ингушский конфликт

В современных региональных учебниках иноэтничные соседи иной раз изображаются опасными врагами, едва ли не веками посягавши-

³⁸ Ахмадов Я. З. История Чечни...

³⁹ Ахмадов Я. З. История Чечни... С. 346–355.

⁴⁰ Там же. С. 372–379.

⁴¹ Там же. С. 351; Бекалдиев М. Д. Указ. соч. С. 154.

ми на территорию той этнической группы, на которую ориентирован учебник. Это особенно опасно, если имеет отношение к современному этнотерриториальному или этнополитическому конфликту. В марте 1993 г. Верховный Совет Северной Осетии по инициативе своего лидера А. Галазова, ссылавшегося на мнение общественности, принял расистское по своему духу постановление о «невозможности совместного проживания» осетин и ингушей⁴². Он же придал легитимность тезису о существовании «ингушской агрессии против миролюбивых осетин»⁴³. «Научной» основой этих слов осетинского лидера послужила теория уже упоминавшегося осетинского историка М. Блиева, провозгласившего «набеговую систему», коварство и жестокость «этногенетическими» особенностями ингушей, связанными с «определенной формационной стадией».

Блиев отстаивал эту концепцию с 1983 г., когда он впервые заявил о том, что агрессивность была будто бы обусловлена формационной принадлежностью горских «вольных» обществ, лишь недавно расставшихся с родоплеменным строем⁴⁴. При обсуждении осетино-ингушского территориального спора он настаивал на том, что речь шла «о возвращении небольшой части утерянной к XV в. исторической территории (предгорной равнины Северного Кавказа), которая позволила бы осетинам сбалансировать демографические процессы и открыть для себя новые возможности хозяйственного прогресса». В его выступлениях звучал и термин «жизненное пространство», которое, по его словам, осетины должны были сохранить во избежание деградации и исчезновения. Он даже настаивал на том, что эту задачу осетинам следовало возвести «в ранг государственной идеологии»⁴⁵.

В своей публицистической работе об осетино-ингушском конфликте Блиев писал, что «современный ингушский тайп еще недавно

⁴² Пригородный район: выбор цели. Владикавказ: Иристон, 1997. С. 25. Лишь 4 апреля 1997 г. парламент РСО-Алания отказался от этой формулы. См. там же. С. 28, 156.

⁴³ Tishkov V. A. Ethnicity, nationalism and conflict in and after the Soviet Union. London: Sage, 1997. P. 180; Ковальская Г. Зона рискованного проживания // Еженедельный журнал, 14 января 2003. С. 15.

⁴⁴ Блиев М. М. Кавказская война: социальные истоки, сущность // История СССР. 1983. №2; он же. Осетия, Кавказ: история и современность. Владикавказ: СОГУ, 1999.

⁴⁵ Блиев М. М. Осетия, Кавказ... С. 322.

обладал всеми признаками классического ирокезского рода... и многое из происходящего сегодня в Ингушетии объяснимо именно этими признаками». Он убеждал читателя, что причиной конфликта была «стадиальность» ингушского общества, будто бы жившего по законам «военной демократии» и обладавшего «особой агрессивностью». В подтверждение своих слов он ссылался на набеги ингушей на казачьи станицы в конце XIX и начале XX в., ни слова не говоря о том, что казаки силой заняли земли, где ранее жили ингуши. Все это должно было продемонстрировать, что кровавое осетино-ингушское столкновение осени 1992 г. было лишь следствием очередного ингушского «набега»⁴⁶.

Близкий коллега и соавтор Блиева, Р.Бзаров постарался развить его концепцию. Он архаизировал социальное устройство ингушей в 1920–1930-х гг. и на этом основании заявил, что «ингушское общество не смогло найти своего места в Отечественной войне» и это будто бы привело к катастрофическому развитию событий и депортации⁴⁷. Отмечая наличие дискриминации в отношении ингушей в течение последних советских десятилетий, Бзаров делает обескураживающий и бездоказательный вывод о том, что якобы объективной основой осетино-ингушского конфликта послужило «резкое социально-историческое несоответствие ингушского социума тем процессам, которые определяют политическую и социально-экономическую жизнь окружающих народов и государства (СССР, а затем РФ) в целом»⁴⁸. Однако этот спекулятивный вывод мало соответствовал данным, полученным осетинскими социологами, о том, что осетины и ингуши разделяли идентичные этнокультурные ценности⁴⁹.

⁴⁶ Блиев М. М. «...Война есть грех и свидетельство о грехе...» // Северная Осетия, 13–14 апреля 1993.

⁴⁷ Бзаров Р. С. Социально-исторические и политические истоки межэтнических отношений в Северной Осетии // Национальные отношения и межнациональные конфликты / Под ред. Х. Х. Хадикова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1997. С. 135.

⁴⁸ Там же. С. 137.

⁴⁹ Декинова Т. В. Этностереотипы в полиэтнической среде // Тезисы докладов на международной научной конференции по осетиноведению, посвященной 200-летию со дня рождения А. М. Шегрена / Под ред. А. А. Магометова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1994; она же. Этнические стереотипы в системе межнациональных отношений в полиэтническом регионе //

Как бы то ни было, в 1990-х гг. в риторике осетинских авторов появились элементы «культурного расизма», и конфликт фактически переводился из области политики в область культуры. Будучи авторами нового осетинского школьного учебника истории, Блиев и Бзаров благоразумно воздержались от воспроизведения в нем приведенных выше рассуждений. Однако они все же не преминули отметить, что якобы еще в XVIII в. северо-восточные осетинские территории стали объектом «вооруженной агрессии со стороны ингушских племен»⁵⁰. Здесь показателен современный термин «вооруженная агрессия», звучащий в речах Галазова в связи с осетино-ингушским конфликтом. Этот термин помогает учащимся связать недавнее кровавое столкновение с событиями вековой давности. Авторы еще больше усиливают этот эффект, отмечая, что кабардинцы и ингуши постоянно нападали на осетинские поселки, возникавшие на равнине в начале XIX в.⁵¹ Тем самым, школьника готовят к восприятию конфликта как эндемичного, связанного с якобы имманентно присущим ингушам поведением. Со своей стороны автор ингушского учебника изображает спорную территорию правобережья Терека принадлежащей ингушам едва ли не извечно: если они и покидали ее под давлением сильных врагов, то ненадолго, и вскоре возвращались обратно⁵².

Борьба за территорию выражается и в том большом значении, которое обе стороны придают вопросу о принадлежности земли, где возник Владикавказ. В осетинских учебниках 1990-х гг. постоянно говорилось о том, что он был построен на месте осетинского села Дза-

Национальные отношения и межнациональные конфликты / Под ред. Х. Х. Хадикова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1997. С. 204; Хадиков Х. Х., Декинова Т. В. К вопросу о психологическом анализе осетино-ингушских отношений // Национальные отношения и межнациональные конфликты / Под ред. Х. Х. Хадикова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1997. С. 452–454. Эти данные вряд ли могут считаться неожиданными, ибо осетины и ингуши столетиями жили рядом, часто вступали в браки друг с другом и активно обменивались культурными достижениями. См. Магомедов А. Х. Этнические и культурно-исторические связи алан-осетин и ингушей. Орджоникидзе: Ир, 1982.

⁵⁰ Блиев М. М., Бзаров Р. С. Указ. соч. С. 185, 215.

⁵¹ Там же. С. 238, 240.

⁵² Кодзоев Н. Д. Указ. соч.

уг, или Дзауджикау, причем ингуши там ни словом не упоминались⁵³. Эта версия воспроизводится и в новом осетинском учебнике, однако с уточнением, гласящим, что это село не следует путать с якобы расположенным в стороне «осетинско-ингушским поселком Заурово»⁵⁴. Тем самым, осетинским школьникам навязывается представление о том, что Владикавказ изначально был связан с осетинской землей. Это представление культивировалось в Северной Осетии более полувека, других версий осетинский читатель просто не знал.

Между тем, ингуши придерживаются диаметрально противоположного взгляда на возникновение Владикавказа. Автор ингушского учебника посвящает этому вопросу целых четыре с половиной страницы, приводя массу исторических документов в пользу того, что русская крепость была основана вблизи ингушского селения Заурово, когда никаких осетин вокруг нее еще не было⁵⁵. С этим солидаризируется и чеченский учебник⁵⁶.

Ингушский и осетинский учебники кардинально расходятся в отношении к казачеству. В ингушском излагается еще более радикальный взгляд на казачество, чем в чеченском. Автора первого учебника вовсе не интересует происхождение казаков. Зато, в отличие от советской историографии, он делает акцент на едва ли не постоянных вооруженных столкновениях казаков с горцами, начало которым положил совместный поход кабардинцев и казаков в 1562 г., когда, по словам автора, были уничтожены 164 ингушских населенных пункта и кабардинцы временно поселились на ингушских землях⁵⁷. Далее он специально останавливается на процессе расселения казаков в XIX в. по равнинным землям, с которых силой сгоняли ингушей⁵⁸. Со своей стороны, авторы осетинского учебника вовсе обходят вопрос о терских казаках и появлении их станиц между Терекон и Сунжей, так как

⁵³ См., напр., Бзаров Р. С. Рассказы по истории Северной Осетии. Для 5-го класса. Орджоникидзе: Ир, 1990. С. 45; Блиев М. М., Тургиев Т. Б. История Северной Осетии. Часть 1. Учебное пособие для 7–8 кл. Изд. 4-е. Владикавказ: Ир, 1994. С. 47.

⁵⁴ Блиев М. М., Бзаров Р. С. Указ. соч. С. 227.

⁵⁵ Кодзоев Н. Д. Указ. соч. С. 154–158.

⁵⁶ Ахмадов Я. З. История Чечни... С. 370.

⁵⁷ Кодзоев Н. Д. Указ. соч. С. 135.

⁵⁸ Там же. С. 169–171.

речь идет о тех самых землях, которые осетины считают своими исконными территориями, а ссориться с казаками они не хотят.

Осетино-ингушский конфликт имеет еще одно измерение, связанное с презентацией своих отдаленных предков. В осетинских учебниках, как и в целом в осетинской историографии, предки осетин однозначно отождествляются с аланами. При этом аланы рассматриваются в виде четко определенной культурно-языковой группы ираноязычного населения. Между тем, вопрос этот непрост, и специалисты допускают, что в состав алан, в особенности в поздний период, могли входить и какие-то инокультурные компоненты. Это дает основание соседям осетин также предъявлять претензии на аланских предков, тем более, что аланское наследие включает желанную территорию⁵⁹. Осетины все такого рода претензии отвергают. Вот почему, говоря о хозяйственных, культурных и родственных связях между осетинами и ингушами в недавние времена, авторы осетинского учебника старательно обходят вопрос о происхождении ингушей⁶⁰.

Иначе поступает автор ингушского учебника, на страницах которого осетинам вовсе не находится места. Он отмечает какие-либо намеки на ираноязычие алан: «На самом деле исторические аланы никакого отношения к иранцам не имеют»; «с начала н. э. на древнеингушские кобанские племена начинает распространяться этноним ‘аланы’»⁶¹. Соответственно знаменитую аланскую ираноязычную Зеленчукскую надпись он читает... по-ингушски⁶². Все же образ осетин постоянно преследует автора ингушского учебника. Это выражается, например, в таком экстравагантном представлении о происхождении индоевропейцев (явно имеются в виду осетинские претензии на «арийское» наследие): «Далеким предкам индоевропейских народов, входившим в ностратическую языковую семью, имевшим монголоидный антропологический тип, мигрировали в V тыс. до н. э. из Центральной Азии в Европу, приняли кавказоидный (европеоидный) антропологический тип местного

⁵⁹ Шнирельман В. А. Борьба за аланское наследие // Восток. 1996. №5; Shnirelman V. A. Inventing the Alans: origins of the peoples, and politics in the Northern Caucasus // Keiko Sakai (ed.). Social protests and nation-building in the Middle East and Central Asia. Chiba: Institute of Developing Economics (IDE), JETRO, 2003.

⁶⁰ Блиев М. М., Бзаров Р. С. Указ. соч. С. 143.

⁶¹ Кодзоев Н. Д. Указ. соч. С. 96.

⁶² Там же. С. 98–99.

синокавказского населения Европы»⁶³. Здесь далекие предки осетин, во-первых, наделяются малопрестижной монголоидной внешностью, а во-вторых, оказываются в долгу у северокавказцев, передавших им не только высокую культуру, но даже физический облик.

Школа как полигон «столкновения цивилизаций»

Как уже отмечала Л. Гатагова, в 1990-х гг. наметился раскол между столичными и северокавказскими (за исключением осетинских) исследователями. По ее словам, если первые увлечены цивилизаторской миссией империи, то вторым важнее кажется подчеркивать ее экспансию и колониальную политику⁶⁴. Этот конфликт можно рассматривать и иначе — как борьбу за идентичность: цивилизационную («российская цивилизация») на федеральном уровне и этническую (этнополитическую) идентичность титульных народов в регионах⁶⁵. Сейчас это не ограничивается узким кругом специалистов, а охватывает большие массы учащихся, которым школа навязывает диаметрально противоположные образы ключевых исторических событий. Кроме того, в этноцентристских представлениях, содержащихся в учебной литературе, выражается соперничество соседних народов как за реальные (территория, государственный статус, политическое доминирование), так и за символические (слава предков, престижные культурные достижения) ценности⁶⁶.

Как отмечалось выше, в силу большого разнообразия федеральных школьных учебников было бы опрометчивым делать далеко идущие обобщения. Все же после того, как Министерство образования РФ начало внедрять в школы цивилизационный подход, в школьных курсах истории появилась тенденция изображать главным или даже

⁶³ Там же. С. 10.

⁶⁴ Гатагова Л. С. Чему мы учим. С. 203. См. также: она же. Империя: идентификация проблемы // Вестник института цивилизаций. Владикавказ, 1998. Вып. 1. С. 176.

⁶⁵ Шнирельман В. А. Между евразиицентризмом и этноцентризмом: о новом историческом образовании в России // Вестник института Кеннана в России, 2003, вып. 4.

⁶⁶ Shnirelman V. A. The myths of descent: the views of the remote past, and school textbooks in contemporary Russia // Public Archaeology, 2003, vol. 3, N1.

единственным субъектом исторического процесса русский народ как «государствообразующий». При этом другие народы практически игнорируются, и российская идентичность на деле оказывается русской, а российская цивилизация воспринимается школьниками как русская. Русский народ представляется едва ли не единственным создателем государственности и культуры. О вкладе других народов речи во многих учебниках не идет, либо же эти народы рассматриваются с позиций патернализма. Зная это, надо ли считать случайностью тот факт, что за последние год — полтора образ врага в СМИ получил более обобщенное выражение? Если еще совсем недавно он совпадал с каким-либо конкретным народом (чеченцы, азербайджанцы, евреи и пр.), то сейчас он ассоциируется с «нерусскими» в целом⁶⁷. Аналогичная картина наблюдается и в школе⁶⁸.

К немногим исключениям из этого правила относятся учебники А. Сахарова, где уделяется определенное внимание вопросу о формировании многоэтничного состава российского общества и государства. Однако, как мы видели, в них встречаются формулировки, способные культивировать высокомерное и снисходительное отношение к нерусским народам. Мало того, некоторые формулировки такого рода прививают учащимся стереотипы культурного расизма, направленные против кавказцев⁶⁹.

Призывы к «культуроцентризму» и выработке «национальной идеи», часто раздававшиеся на самых разных уровнях в 1990-х гг., заставили многих авторов федеральных учебников положить в основу своих концепций идею этнокультурной, или цивилизационной, иден-

⁶⁷ Кожевникова Г. Язык вражды в российских СМИ. Выступление на Всероссийской конференции «Пути преодоления ксенофобии, расовой дискриминации, антисемитизма в многонациональной Российской Федерации», 28–30 марта 2004 г.

⁶⁸ Русакова Е. Факторы ксенофобии школьников и выбор педагогических стратегий. Доклад на Международном семинаре «Расистский дискурс в российском образовании», СПб., 10–11 апреля 2004 г.

⁶⁹ О таких стереотипах см. Цуциев А. А. Русские и кавказцы: очерк незеркальной неприязни // Вестник института цивилизаций. Владикавказ, 1998. Вып. 1. С. 252–254. Редким примером достаточно удачной презентации темы многоэтничного состава России и национальной политики в разные эпохи являются учебники А. А. Данилова и Л. Г. Косулиной под общим названием «История государства и народов России».

тичности. При этом культура представляется не столько образом или символическим кодом, сколько жестко объективированной реальностью, закрытой системой с четкими границами, задающимися концепциями «самобытности» и «экологии культуры».

Мне уже приходилось писать, что «апелляция к отдаленному прошлому, самобытному историческому пути и тесно связанной с этим концепции национального характера позволяет действующим политикам и чиновникам отвести от себя обвинения в бессилии, неумении исправить современное положение дел и даже злоупотреблениях властью. Ведь легче сослаться на особенности «национального духа» и неумолимые «законы истории», чем признаться в своих собственных промахах. Да и современным людям, привыкшим, благодаря школьному историческому образованию, мыслить в широких категориях, такое объяснение нередко кажется вполне естественным и удовлетворительным»⁷⁰. То же самое относится и к образу «самобытной этнической культуры» или «народного духа», помогающему чиновникам оправдывать свое бездействие или даже злоупотребление служебным положением ссылкой на культурную традицию. Для этого образ «особой цивилизации» подходит как нельзя лучше, и к нему именно в таком контексте нередко апеллируют некоторые современные российские политики.

Однако, не говоря уже о мифологичности такого образа культуры, он грозит обществу большими потерями и неудачами. Во-первых, он настраивает на искусственную самоизоляцию от внешнего мира, что выглядит в современных условиях абсолютной утопией. Во-вторых, ориентируя людей не на будущее, а на прошлое, он искусственно стимулирует архаизацию, затрудняющую дальнейшее успешное развитие. В-третьих, он способствует формированию представления об иерархии отдельных локальных культур («цивилизаций»), тем самым оправдывая дискриминацию. Наконец, в-четвертых, наделяя отдельные культурные элементы или культуру в целом несвойственной им устойчивостью (например, «непрогрессивной формой существования», по Л. Семенниковой), такой подход способен приписывать отдельным этническим группам якобы имманентно свойственное им вредоносное

⁷⁰ Шнирельман В. А. Ценность прошлого: этноцентристские исторические мифы, идентичность и этнополитика // Реальность этнических мифов / Под ред. А. Малашенко, М. Б. Олкотта. М.: Гендальф, 2000. С. 13.

поведение, будто бы вытекающее из их «самобытной» культуры⁷¹. Соответственно некоторые авторы учебников некритически подхватывают сомнительные рассуждения американского политолога С. Хантингтона о том, что «различие культур обуславливает противоречия между цивилизациями»⁷². Между тем, именно конфликты, апеллирующие к глубинным этнокультурным ценностям, оказываются наименее разрешимыми⁷³. В этом и состоит опасность использования культурологических аргументов в политической риторике.

Ведь именно на них часто и основывается современная ксенофобия, перерастающая в культурный расизм. Например, такие настроения лежат в основе антисемитского хазарского мифа⁷⁴ и, как мы видели, они же создают почву для антикавказских фобий. Действительно, в ряде популярных учебников некоторые северокавказские народы иной раз рисуются едва ли не прирожденными грабителями, бандитами и изменниками Родины. К этому ведет неадекватное изображение ключевых моментов истории народов Северного Кавказа: Кавказской войны первой половины XIX в. и депортации 1943–1944 гг.

В свою очередь в северокавказских учебниках (за исключением осетинских) Кавказская война, напротив, рисуется героической страницей истории, а царские генералы демонизируются. Кроме того, там иной раз звучат и обвинения в адрес казаков. В то же время, если, как мы видели, федеральные учебники проявляют выраженную склонность к культурологическому (цивилизационному) подходу, то региональные по-прежнему отдают предпочтение социально-классовому. Отказ от концепции «добровольного вхождения» в состав Российской империи в пользу «насильственного присоединения», происшедший

⁷¹ Культурологические исследования мотивов агрессивности или миролюбия показали прежде всего их историческую обусловленность — о каких-либо имманентно присущих группе качествах говорить не приходится. См., напр., Шнирельман В. А. У истоков войны и мира // Першиц А. И., Семенов Ю. И., Шнирельман В. А. Война и мир в ранней истории человечества. Часть 1. М.: ИЭА РАН, 1994. С. 20–24.

⁷² См., напр., Орлов Г. В. Отечественная история. Мир и россияне: 1861–2001. М.: Вузовская книга, 2003. С. 8.

⁷³ Паин Э. А., Попов А. А. Межнациональные конфликты в СССР // Советская этнография. 1990. №1. С. 8.

⁷⁴ Shnirelman V. A. The Myth of the Khazars and Intellectual Antisemitism in Russia, 1970s — 1990s. Jerusalem: The Vidal Sassoon International Center for the Study of Antisemitism, Hebrew University of Jerusalem, 2002.

в конце 1980-х — начале 1990-х гг., диктовался текущими политическими соображениями — борьбой автономий за повышение своего статуса. Поэтому последние возлагают вину за Кавказскую войну на царскую администрацию, а за депортацию — на сталинский режим. Представляется, что такой подход отражает прежде всего специфику взаимоотношений регионов с федеральным центром. Он не привносит в сознание учащихся негативные стереотипы, которые могли бы способствовать русофобии.

В региональных учебниках находит место отражение конфликтов, связанных с борьбой за территорию. Например, в осетинском учебнике Пригородный район изображается древней осетинской землей, а в ингушском он включается в исконный ареал ингушского народа. На эти идеи работает и образ предков-алан, которых обе стороны стремятся приватизировать.

Таким образом, сознательное стремление навязывать сверху через школу цивилизационную или этническую идентичность на деле оборачивается культивацией культурного фундаментализма и фобий.

Вопросы

Виктор ВОРОНКОВ

Вы своим докладом лишней раз подтвердили мои предположения, что господствующий дискурс очень силен и нам трудно вырваться из его объятий. Так же как меня упрекнули в том, что у меня по некоторым поводам вылезает расистский дискурс, я могу сказать, что в ваших высказываниях возникают по тем же причинам ложные дилеммы, которые надо было бы опровергнуть. Пример: надо было или не надо было высылать эти народы. Вы говорили о ложной дилемме: если бандитов в народе мало, значит, не надо высылать; а если много, то надо. Да хоть бы они все были «бандитами» от младенцев до глубоких стариков, разве их надо высылать?! А не судить каждого, выявляя его персональную вину и определяя степень наказания?!

Значит, речь-то должна идти о каких-то других вещах. Не спорить на «территории противника», сколько кого было, а говорить о своей принципиальной позиции по поводу «коллективной вины»: существует ли коллективная вина вообще, может ли быть виновной такое воображаемое сообщество как этническая группа или нация.

Потом говорили о том, что культурные ценности ингушей и осетин мало различаются. А у меня даже не возникает этот вопрос. Люди вместе живут. Думаю, что и у русских мало различаются. У них общие практики. Вы же сами справедливо сказали, что была модернизация, вся советская история... И тут же говорите языком Блиева и всех других по поводу этнических групп или наций. Вы заведомо предполагаете, что у них должны быть вот такие различия.

Я уже не говорю о том, что вы время от времени употребляли выражения «правильно» и «неправильно», поддерживая какую-то точку зрения. Вспоминаю известную историю о Насреддине, который был судьей. К нему пришли два спорящих человека, и он, выслушав одного, говорит ему: «Ты прав». Потом выслушал другого и говорит: «Ты тоже прав». Наблюдавшая это жена возмущенно восклицает: «Ну, не может быть, чтобы и этот был прав, и тот с противоположным мнением тоже был прав!». А Насреддин отвечает: «И ты, женщина, права».

Я думаю, мы не должны обвинять других во лжи, только если они не вводят нас в заблуждение сознательно. Я из своего опыта социализации и, в том числе исследовательской, могу оценивать те же факты, что и вы, иначе. Наша наука такая субъективная, что мы все правы, даже если придерживаемся противоположных мнений. Ну, нет в социальной «реальности» ничего объективного и быть не может!

Вот вы говорили о Владикавказе, что у вас есть своя точка зрения: кто прав, кто виноват. Если рассматривать систему аргументов каждой стороны, то мы вынуждены признать правоту и чеченцев, и осетин, и ингушей. Другой вопрос, что из этого следует в их взаимоотношениях. Но в принципе они действуют так, потому что верят, что они правы.

Виктор ШНИРЕЛЬМАН

В принципе, я вашу точку зрения понимаю. Она имеет очень хорошие резоны, и вы тоже правы! Но, понимаете, вот когда в учебнике написано, что там было 20 тысяч бандитов, и что с ними надо было бороться, и для этого надо было выслать народы, все-таки я ведь не только с вами в узком кругу беседую. Эта статья будет опубликована, видимо, этот сборник будет широко читаться. И нашему автору, который мыслит не так, как некоторые здесь сидящие, все-таки надо объяснить, что есть факты, основанные на документах достаточно надежных, которые опровергают ту идеологию, которая сейчас содержится в популярном

учебнике. Потому что это слишком тяжелый, слишком острый вопрос, за которым стоят судьбы людей, судьбы народов — я все-таки использую термин «народов» в данном контексте, — который вызывает очень бурную реакцию у многих народов Северного Кавказа, вопрос об этих бандах, об их численности. Это очень важный вопрос, и здесь говорить, что и вы правы, и вы правы, мне кажется, мы не имеем права в данной ситуации.

Далее. Я много занимаюсь этими мифологемами, борьбой разных исторических версий, и, действительно, во многих случаях очень трудно сказать, кто прав, кто виноват. Понимаете, тут есть какие-то разные вещи, которые неплохо бы обсудить. Ведь у нас есть подход профессиональный исторический, с одной стороны, может быть, его можно иначе назвать, и социологический, исходя уже из современного мышления, того, что люди живут образами, и эти образы влияют на их поведение, на политику, на все. Это уже другой срез. На втором уровне мы можем говорить о том, что, да, действительно, и эти правы, с их точки зрения, и эти правы, с их точки зрения. Но как историк я должен учитывать, что есть исторические документы, которые говорят вот то-то и то-то. Их можно игнорировать, для того чтобы заявить другое. Но если историк профессиональный — он будет опираться именно на документы, на документальную основу и интерпретировать ее, исходя из той методологии, которая имеется в распоряжении историков. А как мы еще можем?

Или же иначе. Есть другой способ — ликвидировать историческую науку как таковую. Сказать: и эти правы, и эти правы, а историки тогда нам не нужны.

О коллективной вине. Здесь, я думаю, что мы разделяем общую позицию. Конечно, нельзя так, оптом всех брать и навязывать всем коллективную вину. Более того, все-таки мы живем в определенном обществе. И для того, чтобы мы были поняты обществом и восприняты эти наши рассуждения, нам важно не только то, что мы думаем, и то, о чем мы говорим, но еще и то, что содержится в государственных документах. Так вот, в тех документах, которые говорят о реабилитации наказанных народов, там как раз и говорится о том, что с них снимается эта вина, и что это незаконно.

Поэтому если пытаться снять те идеологемы, те фразы, которые я уже цитировал, вывести их за пределы учебников, просто нас с нашим гражданским чувством, представлениями мало кто из этих авторов будет слушать. А если мы будем ссылаться на государственные

постановления, на государственные акты, это уже окажет большое воздействие в данном контексте. Тут есть момент обсуждения и момент тактики, которую надо применять для того, чтобы действительно наши идеи можно было продвигать, потому что мы должны все-таки учитывать то, что в нашем обществе высок уровень того же эссенциализма и многие люди подходят к этим вещам несколько иначе.

Поэтому, чтобы действительно наша борьба была эффективна, мы все-таки не должны полностью это игнорировать. Внутри-то себя мы это оцениваем по-своему, да? Но для эффективности вот этой деятельности, мне кажется, надо и эти вещи как-то учитывать.

Михаил ГАБОВИЧ

Совсем короткий вопрос. Есть ли какие-нибудь данные о распространении, с одной стороны, федеральных учебников, в частности в регионах, в частности в так называемых этнических регионах? И, с другой стороны, какой процент школ, допустим, в Ингушетии, используют так называемые ингушские учебники?

Виктор ШНИРЕЛЬМАН

Дело в том, что нет ингушских учебников. Есть один единственный, он только что вышел. Других ингушских учебников просто нет.

Сейчас введены два компонента: федеральный компонент и региональный. Они интегрированы в процесс образования. Значит, на тот и на другой отводится определенное количество часов. И во всей России в принципе с подачи Министерства образования местные школы должны определенные федеральные учебники получать, покупать, и по ним вести образование.

Но в регионах (и тут не только этнические регионы, не только отдельные республики, но и российские провинции) есть еще свой региональный компонент, для которого и готовятся вот эти местные учебники. Но вот получается, что между ними большой зазор иной раз бывает, потому что одно и то же федеральные учебники излагают так, а местные — совершенно иначе, дают совершенно другую оценку.

И мне не совсем понятно (я просто не был на месте, не сидел в классе, не слушал, как учитель это объяснял), как там это преподается, как они выходят из положения. Вот это мне не очень понятно. Но что есть такой зазор, и что эта проблема действительно стоит, это, мне кажется, безусловно.

Екатерина Панова

«ЧУЖОЙ» ЗА ШКОЛЬНОЙ ПАРТОЙ: ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ОБ ЭТНИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЯХ¹

*А вы можете угадать
по моему почерку, белый я или нет?*

Бел Кауфман

Применение термина «расизм» к описанию петербургской школьной повседневности обычно вызывает недоумение. Учителя, которым я задавала вопрос о наличии расизма в их школах, отвечали однозначно отрицательно и были искренне вопросом озадачены. И эти недоумение и озадаченность можно понять. В традиционном понимании расизм предполагает признание идеи о физической и психической неравноценности человеческих рас, о генетической предопределенности подчиненного положения одних рас и доминирующего положения других и т. д. Подобные идеи всегда подвергались критике как в советской, так и в российской школе.

Между тем нельзя не заметить, что в школах Санкт-Петербурга (именно в них проводилось исследование) есть ученики, оценка успеваемости и поведения которых оказывается тесно связана с представлением учителя об их «особом» этническом происхождении,² их принадлежности к особой «нерусской» среде/культуре, их особым

¹ Статья написана в рамках работы над диссертацией «Исследование отношения к языку в области *учитель-ученик*», поддержанной грантами фонда Белля и фонда Спенсера.

² В тексте статьи термин «этническая принадлежность» условен. Речь идет скорее о противопоставлении «свой» / «чужой» (что приблизительно равно противопоставлению «русский» / «нерусский»), потому что учителю зачастую важно не то, какой именно национальности ученик, а то, что он «не наш». Далее по тексту, «иноэтничные» и «нерусские» без кавычек означают, что оно используется в описанном значении.

воспитании и т. п. Для обозначения этой категории учеников я использую понятие «иноэтничные» (как синоним слова «нерусские»), поскольку такие ученики рассматриваются как «иные» по сравнению с учениками «нормальными» («русскими»). Понятие «иноэтничные ученики» призвано описать специфический объект высказываний учителей — учеников, особенности поведения, внешности и т. п. которых осмысливаются в этнических («азербайджанец», «эстоночка» и т. п.) или квазиэтнических («нацмен», «инородец» и т. п.) терминах. Меня интересовало, как учителя используют этнические категории, что пытаются с их помощью объяснить, прогнозировать и т. п. А главное — какие социальные последствия для учеников имеет (или может иметь) отнесение их учителями к той или иной (квази)этнической категории.

В ходе нашего семинара многие обращают внимание на потенциал дискриминации, заложенный в текстах учебников и методических пособий. Признавая важную роль учебной литературы, я считаю не менее важным изучать различные аспекты взаимодействий в классе. Как пишет Сергей Соколовский, «особенности функционирования неофициальных этнонимов и этнонимических наименований с пейоративной окраской <...>, а также этнонимических наименований со значением собирательности <...> остаются за пределами научных публикаций. Таким образом, функционирующие в повседневной жизни народные системы классификаций в отличие от классификаций, обретших статус научных, фактически не считаются заслуживающими внимания ученых, несмотря на то, что именно они влияют на многие аспекты межкультурных коммуникаций».³ В предлагаемом вашему вниманию исследовании я сфокусировала внимание на учителях — авторах приведенных ниже суждений, людях, имеющих легитимное право «оценивать» и «наказывать» / «поощрять» учеников. В ходе работы мной было собрано 35 интервью со школьными учителями (большинство которых составляли словесники), работающими в петербургских школах. Одна из целей этой статьи состоит в том, чтобы дать читателю возможность услышать голос учителей, показать лексику, используемую ими при описании иноэтничных. Поэтому при цитировании я старалась сохранить «живую» речь информантов со всеми оговорками, междометиями, паузами.

³ Соколовский С. Концептуализация этнического в российском конституционном праве // Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. СПб: Алетейя, 2002. С. 95.

Я отдаю себе отчет в недостатках интервью как метода сбора материала. Ситуация интервью воспринимается информантом как официальная / формальная, под эту ситуацию отбирается и лексика (оцениваемая им как корректная и нейтральная). Рассказы об учениках, не предназначенные для постороннего официального лица и зачастую чрезмерно эмоциональные, можно услышать только при включенном наблюдении, оказавшись внутри профессионального сообщества.⁴ В ходе работы я иногда становилась свидетелем такого неформального общения, и это позволило сделать вывод, что для учителей характерно своеобразное «раздвоение личности». С одной стороны, они — «просто люди» («обыватели»), которые ходят на рынок, ездят в транспорте, смотрят телевизор и т. д., с другой, — профессионалы, «формирующие детские души». Как «обыватели», они могут быть носителями существующих в российском обществе негативных этнических стереотипов. Как «учителя», соблюдающие требования профессиональной этики, они обязаны и стараются избегать дискриминирующих действий / высказываний, на таких стереотипах основанных. Затруднения, которое испытывал информант-учитель в разговоре со мной, могут быть объяснены как противоречием между его «обывательским» и «профессиональным» взглядом на присутствие в школе иноэтничных учеников, так и отсутствием понимания, где проходит граница, за которой начинается «дискриминация» (чаще всего речь идет не о физическом, а о символическом насилии). Сочетание интервью и наблюдения позволило мне не только понять, как учителя используют (квази)этнические категории, что считают приемлемым, корректным в публичных высказываниях, но и увидеть, как меняется их язык в ситуациях менее официальных.

Этнические наименования со значением собирательности

В школах не существует единого собирательного наименования для иноэтничных детей, как это могло бы быть при наличии официального требования классифицировать учеников по этническому проис-

⁴ Как показывает мой семилетний опыт работы учителем, чтобы услышать такие рассказы, нужно стать частью коллектива, что обычно происходит не менее чем через год-полтора после начала работы.

хожению или особой официальной же заинтересованности в понимании проблем интеграции в «русские» классы детей, слабо владеющих русским языком и т. п. С официальной точки зрения, петербургская школа остается моноэтнической. На эту мысль наталкивает в первую очередь практически полное отсутствие публикаций о «смешанных» классах в специальных изданиях для учителей и административных работников. Учителя и ученики оказываются заложниками традиционных способов постановки и решения проблем (например, дети, плохо владеющие русским языком и по этой причине не справляющиеся с учебным материалом, квалифицируются как «отстающие в развитии» и переводятся в так называемые классы коррекции). Язык описания сложившейся в школе ситуации (с учетом сегодняшних трудностей) отсутствует. Учителя и администраторы выходят из положения, придумывая собирательные наименования для детей, которые, по их мнению, не являются «нормальными» («русскими»)⁵.

В моем материале зафиксировано четыре иносказательных собирательных наименования, относящихся к иноэтничным ученикам: «хун-вэйбины», «иносранцы»⁶, «иноземцы» и «националы». Первые два существительных откровенно оскорбительны (в первом обыгрывается как смысл, так и звучание, второе не нуждается в комментарии). Последнее наиболее, на первый взгляд, нейтральное, также несет в себе

⁵ Речь в данном случае не идет об иностранцах («настоящих иностранцах»), т. е. людях, которые приехали из-за «настоящего» рубежа. Речь идет о выходцах из нового зарубежья, из бывших советских республик или из некоторых «нерусских» регионов России (ср. реплику В. Воронкова: «Я хочу обратить внимание коллег, что дискурсы миграции почти всегда носят латентно расистский характер. Когда мы обсуждаем иммиграцию, то о ком говорим? Мы не говорим о французах, переехавших в Германию, или американцах, или шведах, или англичанах — это не проблематизируется, хотя эти люди тоже могут искать и получать гражданство. Почему-то мы всегда имеем в виду тех, кто приезжает из «третьего мира» (Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. СПб: Алетейя, 2002, с. 126). При этом надо иметь в виду, что «прибалты» скорее будут названы иностранцами. Таким образом, нижеприведенные наименования относятся только к приезжим с «юга» (прежде всего из бывших советских республик), причем употребляют их учителя, для которых смешанные классы являются проблемой.

⁶ Слово было произнесено несколько раз и очень отчетливо; звук [т] отсутствовал.

достаточное количество негативных ассоциаций (одна из первых — «иноземные захватчики»). Надо отметить, что администратор (словесник), говоря об иноэтничных детях, довольно долго искала слово, которое назовет предмет разговора достаточно четко и не обидит тех, о ком идет речь. Возможно, в ее словаре это просто устаревший синоним слова «иностранец». Некоторые учителя используют выражение «лицо кавказской национальности», которое можно рассматривать как эвфемизм, призванный заменить более грубое выражение. Встречаются такие вариации: «человек кавказской национальности»; «мальчик кавказской национальности»; «представитель кавказской национальности»; «с Кавказа или из Средней Азии». Относительно нейтральным собирательным наименованием было существительное «националы»,⁷ встретившееся мне только в одном интервью: «*Что я хочу сказать об этих националах — они мне никакой проблеме-емы как бы не составляют, потому что родители очень хотят [чтобы дети хорошо учились. Е. П.]. И они как бы им помогают*» (№5).

Однако и наименование «национал» (в устах того же информанта), как правило, используется как оценка и снабжается негативными коннотациями: «*Ну, они ж молодые, понимаете, да еще националы, воспитания ж ноль, да еще считают, что они теперь все могут! А мы уже...как бы...*» (№5, л. 27). «*27 человек в классе, из них 22 ру... ну, русских ребенка и 5 националов. Из пяти националов один армянин, три азербайджанца и один дагестанец-мальчик. Но все рождены в СПб. Поэтому у них отклонений — вот таких речевых отклонений — как таковых нету. Чтобы неправильно склонения были, на девочку — «пошел», на мальчика — «пошла» — такого нету у них. У них просто наблюдается как бы педзапущенность вот такая. В первом классе когда они пришли, наверно, на них немножечко махнули рукой — я не учила их в первом классе — и поэтому у них вот настолько... ну... они и так как бы свой-то язык... они и так националы, да еще и не учились...*» (№5).

Некоторые учителя в беседе со мной уходили от использования (квази)этнических категорий для обозначения «нерусских» детей, заменяя их указательными местоимениями, понятными только в кон-

⁷ Слово «национал» как привычное нейтральное наименование человека другой национальности в настоящее время широко используется на русском Севере (устное сообщение Е. Лярской).

тексте разговора: «Ну, такие вот моменты. Вот эти вот уроки, особенно в классах, где есть **такие дети**, вот, особенно подробно все это комментируешь...» (№15). «Ну вот у меня в классе, в 10-м, **таких** нет. У нас в 10 класс идут дети, которые хорошо учились, отобранные, да...» (№15).

В последней фразе интересна пресуппозиция: иноэтничные дети плохо учатся, их в школе терпят и стараются доучить до девятого класса. По словам информантов, в старших классах «таких» почти нет. С другой стороны, учителя практически в один голос говорят, что иноэтничные ученики очень хотят учиться, выполняют все, что могут выполнить, остаются на все дополнительные занятия, стараются, беспокоятся об оценках и в основном имеют средний балл около «4». Таким образом, есть два утверждения: а) иноэтничные ученики — хорошие ученики; б) несмотря на то, что в старшую школу набирают в основном хороших учеников, иноэтничных там почти нет.

Получается парадокс, который, впрочем, может быть объяснен очень просто: учителя с течением времени перестают замечать этническую принадлежность своих учеников, если эти ученики — «хорошие». Языковой барьер с возрастом преодолевается, усидчивость и старательность делают свое дело — и учитель видит перед собой просто ученика, прочно забывая о его «нерусскости». Если же в старшую школу попадает ребенок недавних мигрантов, даже отличник, но не владеющий в совершенстве русским языком, он будет восприниматься как «трудный».

Характерно, что ребенок «с Кавказа» — нежелательный ученик: «Хорошо говорит, но человек кавказской национальности. Учить не хочу»⁸. Нежелание работать с иноэтничными учениками ярко выразила директор одной из общеобразовательных школ, которая в ответ на мой вопрос о наличии в ее школе детей, говорящих с акцентом, зашла в кабинет к завучам и, представив меня, спросила: «Вы не помните, в каких классах у нас учатся эти... ну, которые черт-те откуда приехали?»⁹ В процессе беседы она же очень эмоционально спросила меня: «Вот хоть Вы мне ответьте: чего они все сюда едут?! Почему»

⁸ Из материалов социолингвистического эксперимента среди учителей от 24 февраля 2004 года. Ответ респондента дается на основании предъявленной аудиозаписи речи незнакомого ребенка.

⁹ «Черт-те откуда» значит «с востока, юга»: в школе учатся таджики, азербайджанцы и армяне.

му не в деревню, не в село — почему в Москву, в Ленинград? Их же учить невозможно! Вот в Америке, насколько я знаю, их в большие города не пускают». Как выяснилось позже, директору трудно не с детьми, а с родителями, которые «*слышат и понимают только то, что им надо*», «*а как только разговор заходит о деньгах, так они тут же вспоминают, что по-русски ничего не понимают. И вытрясти с них плату невозможно*».

«Национальный» состав «смешанных» классов

Школа является официальным учреждением, где есть специальные документы (личное дело и классный журнал), в которых содержатся официальные сведения об учениках. В личном деле, помимо прочего, есть графа «национальность учащегося» (запись в ней делается со слов родителей ученика¹⁰). Это единственный школьный документ, где записана национальность ребенка. В журнале на последних страницах приводится информация об учениках, но графы «национальность» нет. С личным делом работают классный руководитель и секретарь. С журналом работают все учителя, преподающие в классе, и можно предположить, что они знают, что написано в этом документе.

Однако я столкнулась с интересным фактом: мои информанты-учителя уверены, что сведения о национальности ребенка указаны в журнале. Часто в процессе интервью, говоря об этнической принадлежности ученика, учитель открывал журнал со словами «сейчас я даже вам точно скажу...» и обнаруживал отсутствие интересующей его информации. Такую ошибку допускали учителя вне зависимости от стажа работы (десять лет назад графа «национальность» действительно была в журнале, однако интересно то, что учителя даже с небольшим стажем были уверены в наличии этой графы в классном журнале, никогда ее там не видя).

Апелляция к журналу как документу, содержащему «точную» информацию, очень показательна: школа является официальным учреждением, а значит, учителя должны ориентироваться на официальные

¹⁰ Ср.: «*вот у Г. — он, оказывается, не азербайджанец, а папа приходил исправить национальность: «талыш» — это, видно, какая-то там еще есть разновидность и народность. Он попросил в личном деле именно это исправить*» (№8).

маркеры (запись национальности в соответствующей графе классного журнала, если бы она там была). Журнал используется и для «проверки» социального статуса семьи ребенка:

Инф.: *И, кстати говоря, это [интеллектуальный и культурный уровень ребенка. — Е. П.] я неоднократно проверяла.*

Инт.: *Каким образом?*

Инф.: *Ну, самым таким... некрасивым. У меня возникает какое-то подозрение — я смотрю, кто... открываю журнал, смотрю: там папа — шофер. Мама — врач или преподаватель. И вот то, что папа шофер, это уже на ребенке сказалось. Вот как это ни странно» (№6).*

Неумение ученика «достойно» воспринять произведения классической русской литературы может объясняться его родством с «шофером». Учитель рассматривает такое объяснение как нормальное. Мы можем лишь предполагать, что именно в своих действиях учитель описывает как «некрасивое»: использование объяснительной модели, в которой невысокий, по оценкам учителя, интеллектуальный уровень ребенка увязывается с «рабочей» специальностью отца, или сам факт обращения к журналу с вопросом, ответ на который он должен знать из других источников.

Учитель (в беседе с исследователем) склонен опираться на официальные сведения об этничности, которые, как ему представляется, должны подтвердить правильность его выводов о причинах тех или иных «отклонений» в поведении ребенка. Однако соответствующей записи в журнале нет.

Хотя учитель часто не располагает официальными (документальными) сведениями об этническом происхождении ученика¹¹, это не влияет на его способность выделять иноэтничных¹². С большой степенью уверенности можно утверждать, что при идентификации учеников учитель

¹¹ В отличие от журнала, личное дело ученика менее доступно. Ни один из информантов не упоминал его в качестве источника информации об этничности ученика.

¹² Речь идет в первую очередь о делении на «своих» и «чужих»: учитель способен в большинстве случаев правильно определить, «русский» ребенок или нет. **Выделение** отдельных национальностей из общего образа «чужого», **разделение** его на составляющие зачастую затруднено. Учитель может, например, так аргументировать свое определение национальности ребенка: Инт.: *А почему ты знаешь, что они из Китая, а не из Кореи, например?* Инф.: */пауза/ Знаешь, ну... просто китайцев миллион, точнее — миллиард, вот, а корейцев не так много. (№7).*

реагирует на три основных маркера: «нерусские» имя, внешность и речь: *«Ой, я даже забыла... забыла, как ее и зовут-то... Чтобы определить, кто она была... Азербайджанка, наверное...» (№6).* Или: *«Такое ощущение, что она как корейка, вьетнамка, вот такого плана. Она внешне очень... такая, у нее мама такого типа...» (№17).* Или: *«Очень добрый нацмен (что у них часто бывает), воспитывался в традиционной национальной семье, где уважение к старшим. В России недавно, еще плохо адаптирован. Говорил, улыбаясь. Сильный кавказский акцент. Грузия? Учить хочу, но будут проблемы»¹³.*

Эти маркеры, впрочем, способны помочь только при первичной идентификации, когда ребенок помещается в категорию «русских» или «нерусских». Интересно, однако, что учитель обязательно приписывает ребенка к какой-то «национальности» в первый момент знакомства, сразу оговаривая возможные проблемы в обучении.

Какие же проблемы могут быть при работе с иноэтничным учеником? Здесь нужно отследить степень совпадения образа конкретного ученика с тем «идеальным» (другими словами — стереотипным) образом «нацменов» вообще, который существует в сознании учителей. Чем больше совпадений, тем больше проблем. Надо сказать, что учителя ждут всегда худшего и очень удивляются, когда их ожидания не сбываются: *«Мало того, что такие ребята-то хорошие, их даже очень любят, вот сейчас А.С. вышел из класса — это вообще любимец... в 8 «а». <...> Так что вот такие вот дела, не знаю... Очень доброжелательно... Но они все очень приятные дети. Как ни странно, но это вот... вообще — только тепло» (№15).*

При описании иноэтничного ученика учителя обращают внимание на внешность (черты лица, одежда, манера поведения), особенности речи (акцент, степень владения русским языком), темперамент (громкость речи, жестикация, подвижность), воспитанность и образованность, уровень жизни (обеспеченность). Рассмотрим некоторые из перечисленных аспектов.

Темперамент, особенности характера и одежда учеников

Темперамент — это первое, на что указывают учителя, выделяя иноэтничных детей среди других учеников: *«Ну, я бы прежде всего*

¹³ Материалы эксперимента от 24 февраля 2004 года.

обратила внимание на **темперамент личности**. Этот момент, он очень резко бросается в глаза: по реакции на слова учителя, допустим, на какие-либо ситуации, вот на то, допустим, когда даётся кому-либо какое-либо замечание в какой-либо форме — т. е. здесь реакция... явно выраженная и наиболее... яркая» (№8).

Различные особенности характера иноэтничного ученика, как правило, объясняются его принадлежностью к некоей (иногда называемой, иногда абстрактно-собирающей) «нерусской» национальности: «Веселый, неуравновешенный — **видимо, в силу своего / армянского / темперамента...**» (№18).

«*Может до последней минуты дотянуть, то есть не вспоминает, но когда наступает уже момент, она будет настырная, она будет исправлять, хотя, может, дома даже не занималась, знаешь, может, у нее не прибавилось, она все равно будет стремиться, пробовать, пробовать, может, даже и... бесполезно. Но вот эта вот напористость, видимо, вот у них тоже какая-то... там, и семейная, и, может быть, национальная, вот...*» (№12).

«А вот Д. — так это настОлько / / национальный ребенок, настолько развито у него... он, понимаете, планомерно, вот такое во-от давит... Лезет / / своим напором вперед. Он так... Не знает, все равно он будет стоять на тебя смотреть вот так / смеется / . Я смотрю на них со страхом. Думаю, господи, что они будут в старших классах делать?» (№5).

«Он был достаточно очень добрым мальчиком и ко всем из своих этих добрых побуждений пытался липнуть, ко всем деткам, и все детки так это... ну шугались, потому что они к этому не привыкли... **У нас, у русских, как бы такого вот именно нет.** Ну он пытался со всеми играть, он был достаточно общительный и достаточно... у него было желание пообщаться с другими... Не все это воспринимали адекватно» (№4).

«Если я бегу, то бегу сломя голову. Если кричу, то кричу. Если обижаясь, так обижаясь. Если бью, так бью. То есть **у наших детей эмоции все-таки более сглаженные.** А здесь ярко выраженные, совершенно. То есть здесь вот есть такая незамутненность природы, я б так сказала. ... Не незамутненность, а несглаженность, вот. То есть это фейерверк» (№6).

Легко заметить, что все мнения, приведенные выше, основаны исключительно на стереотипных представлениях, которые почерпнуты,

как сказала одна информантка, «из воздуха». Беспокойство вызывает само стремление объяснить существующие особенности характера через обращение к национальной принадлежности учащихся. «Наши» («русские») дети рассматриваются как «нормальные» (предсказуемые, с «замутненной природой» и «сглаженными» эмоциональными проявлениями). «Их» же дети — «яркие», «фееричные», их «неадекватность» среде объясняется близостью к природе. Расистские коннотации подобных суждений остаются вне поля зрения учителей.

Несмотря на отсутствие во многих школах официальной формы одежды, педагоги обращают внимание на «неприличную» с их точки зрения манеру одеваться и могут интерпретировать «вольность» в одежде некоторых учениц как «национальную особенность»: «Они себе позволяют совершенно... совершенно вольно одеваться — это я опять выражаю свою точку зрения: с моей точки зрения, это очень вольно, когда, скажем, зимой — **это опять-таки особенность национальная** — светлые белые брюки в обтяжку, скажем, красный пояс с металлическими вставками, голый живот и топик. Я думаю, что я могу так сказать... Или, например, какая-то совершенно... яркая помада, темные ресницы, там, яркие тени блестящие... э... золотом или серебром посыпанные волосы... э... очень экзотические туфли — и так далее» (№6).

Поведение «русских» учениц, одевающихся аналогичным образом, рассматривается как связанное с экономическим статусом родителей, уровнем общей культуры и т. п.

Воспитанность и образованность

У учителей существует представление о более и менее «воспитанных и культурных» народах. Так, армяне считаются более, а азербайджанцы (и дагестанцы) — менее воспитанными людьми. Считается, что воспитанность иноэтничным дается с трудом («темперамент мешает»). «Ну, они ж молодые, понимаете, **да еще националы, воспитания ж ноль, да еще считают, что они теперь все могут!** А мы уже...как бы...» (№5).

Данное высказывание характеризует реакцию учительницы на оскорбление (она прилюдно была названа «дурой»), нанесенное старшими братьями ученика-дагестанца в ходе обсуждения с учителем

двойки в четверти по русскому языку. Невоспитанность объясняется принадлежностью участников конфликта к «националам». В следующем высказывании описывается конфликт с мамой ученицы-абхазки: «Тут мама — девочки, значит, — как-то принеслась в школу и с такой нападкой на меня, что я даже сначала немножечко так осела. /Пауза/. И что мне не понравилось, у нее была такая фраза, значит, «что вы так относитесь к моему ребенку, это что, из-за национальности?» Видимо, у них в семье что-то... <...> И когда я привожу уже конкретные факты, когда она смотрит, там, в дневник, тут мама, конечно же, успокоилась и даже как-то по-другому стала... разговаривать. Но... таких слов не было — «извините». Мне кажется, **для них это вообще, это самое... Тем более для такой мамочки, которая вот с таким гонором, значит, пришла...**» (№12).

Учительница рассматривает свое отношение к ученице и ее семье как лишенное этнических предубеждений. Высказанное мамой ученицы предположение: «Вы так относитесь к моему ребенку, это что, из-за национальности?» — воспринимается с обидой и раздражением. Одновременно педагог «проговаривается», объясняя «невоспитанность» «мамочки» принадлежностью к неким «им», для которых быть грубыми — норма жизни. Отметим, что «они», по убеждению учительницы, образуют группу не на социальных (культурных, возрастных и т. п.) основаниях; речь идет именно об этнической принадлежности. Представление о невоспитанности иноэтничных в целом связано, по-видимому, со стереотипами, опирающимися на отдельные практики взаимодействия на рынке: «У них очень развито тщеславие, очень развито. Они-и, они как бы считают, что они /пауза/ они не чувствуют себя абсолютно, что они вот в большей массе среди русских находятся, они чувствуют, что они все-таки лидируют. Они все-таки... **Мы под ними, а не они под нами. Вот такое вот... Я и не хочу как бы, знаете, что вот такое разногласие, но уж по большому счету, если по стране смотреть вот так, то они так вот ведут себя, они ведут себя так, как вот если... Я хожу на рынок, они себя там так ведут — вот так и детишки...**» (№5).

Рынок, в свою очередь, рождает ассоциации с обвешиванием, обманом:

«Инф.: А это вообще ни... это на уровне цыган, азербайджанцы.

Инт.: То есть от армян у вас такого негатива никогда не было?

Инф.: *Не-ет! <...> Что вы! Это совершенно другое: и культура общения, вежливость, замечательный просто ребенок [речь идет об армянце. — Е. П.]. <...> Их нельзя сравнить совершенно. <...> Потому что... просто... я как-то больше их узнаю, и у меня... неприятно, неприятно то, что **они не стремятся честным путем, понимаете, они или обманным путем... вот... ну... вот на рынке же они все время стараются обмануть, ну так же, как цыгане, когда... когда-то продавали. Так вот и они, азербайджанцы, тоже**» (№22).*

В подтексте все время присутствует слово, произнесенное только один раз — *криминал*. Контекст его употребления был следующий: директор, описывая семьи, детей из которых она принимает в школу, несколько раз сказала: «Но они не криминальные!». Такое отрицание (без всяких наводящих вопросов) может значить только то, что, по мнению многих «русских» (и эта точка зрения отражена в СМИ), бизнес, которым занимаются «азербайджанцы» («кавказцы»), обычно незаконен (или даже криминален). Но денег у них много, они могут купить все, в том числе образование (или диплом об этом образовании). По мнению учителей, родители их «нерусских» учеников в массе своей — «торгаши»: «У Э. родители **торгаши-и на рынке, мама, не на Просвещения, а где-то... где-то, не знаю точно, где. У А. тоже; я не знаю, как мама продает, она там по-русски вообще... не знает, как ее зовут и как его, ее, это... Ну-у, может, знает, три копейки, двадцать или там...**» (№5). В приведенной цитате отчетливо слышна пренебрежительная интонация, которая связана, по-видимому, с утверждением собственной социальной ценности: учитель — образованный человек, а значит, можно позволить себе смотреть на этих «торгашей» сверху вниз. «Ну, мы их всех знаем, **всех этих наций, мама их пыталась мне сказать, что они в институте учатся; они еле выползли отсюда со справками из школы. Они тоже здесь учились. Но... э-э-э... сейчас-то можно все купить. Поэтому... А они могут везде, они же — господи! Ой!**» (№5).

Приведу еще одну цитату, в которой учительница, не зная точно, где работает отец ее иноэтничного ученика, имеющий специальное педагогическое образование, высказывает уверенность, что он как-то связан с рынком: «Они переехали из Таджикистана с целью обучить детей, дать детям образование, то есть вот так мне... об этом доложил отец. Вот. Мама занимается исключительно домом,

а папа занимается вот каким-то... каким-то делом. То есть вот по журналу они все якобы безработные. **С рынком что-то связано, я в подробности не вдаюсь, но они, они связаны с рынком**» (№20).

Таким образом, «иноэтничному вообще» (а «иноэтничному вообще» в нашем материале соответствует прежде всего «азербайджанец»¹⁴, наиболее полно воплощающий, по-видимому, в сознании учителей пресловутое «лицо кавказской национальности») приписываются в основном негативные качества. Это темпераментный, необразованный, невоспитанный, вызывающе одетый (или уделяющий чрезмерное внимание одежде) торгаш, возможно, связанный с каким-нибудь криминалом. Нарисованный образ мультиплицируется в СМИ, живет в анекдотах (на которые, кстати, иногда ссылаются информанты), в публичном дискурсе и обыденном языке. Этот образ вызывает отторжение, раздражение, непонимание, страх и всегда (хоть и в разной степени) влияет на восприятие нового ученика, обладающего несомненными признаками «инога»: непривычным именем, внешностью, акцентом.

Семейный уклад, гендерные особенности

С представлениями о более и менее «цивилизованных народах» связано и обсуждение учителями особенностей жизненного уклада семей иноэтничных учеников. «Нормальным» иноэтничным (по большей части «кавказским») семьям приписывается строгое гендерное разделение труда: женщина — домашняя хозяйка (занимается исключительно домом и детьми), мужчина — различными способами зарабатывает деньги. Приведу только одну, но очень колоритную цитату о «дагестанской» маме:

«Инф.: *А этот дагестанец, папа у него умер, папа, а мама вот... такая вся дагестанка / показывает / из рода — как сказать вам — из / пауза / я эти семьи знаю, потому что у меня как бы муж... он... из... таких же... меньшинств, но он тоже обрусевший уже давно, но мы ездили по гостям и общались в общем много, у меня всег-*

¹⁴ По данным интервью напрашивается вывод, что именно азербайджанцев в петербургских школах сейчас особенно много, и именно они-то и кажутся большинству учителей наиболее «чужими».

да — мне везет — у меня всегда учится много националов, и я мам знаю в общем-то, и я... папы у них даже... папы... папы у них как бы работоспособные... ну, у них как, папы же кормят семью, да? **А мамы все больные. Так вот у дагестанца этого мама из такой... э-э... как раз сословия из такого. Она: вах-вах-вах, голова болит. Обвязалась, и легче жить. И вот она уже сто работ поменяла, она сто работ... она, конечно... она... э-э-э... в учебе, может, она и не может помочь, но она неработоспособная женщина, я даже так на нее посмотрю. Вот она пришла окна тут оклеить, так она мне одну половину оклеила и сказала: ой, все, мне надо бежать сына провожать куда-то там на поезд. Зачем тогда приходила? Если бы я пришла, я бы все их заделала. Что их там клеить? Час — и все окна готовы. Ну, полтора. И мама вот в этом вся сущность, понимаете? <...> Она работала и там, и там, и вот там, там холодно, там то, там се... вот так**» (№5).

Мы видим, что «неработоспособность» женщины, ее нежелание или отсутствие навыка «клеить окна» и т. п. рассматривается как «национальная» особенность. В качестве доказательства обоснованности установленной связи между поведением конкретного человека и «его культурой» информантка ссылается на собственный жизненный опыт: «я эти семьи знаю, потому что у меня как бы муж [...] из таких же меньшинств, [...] но мы ездили по гостям и общались в общем много». Выводы о своеобразии «такой» мамы распространяются и на оценку ребенка: «Он такой мальчик вроде сначала был тихий, тихий, а потом он подразвернулся; он совершенно не тихий, он такой болтливый, как / понизив голос / **как его мама, может быть, такой неработоспособный, ленивый,** / понизив голос / **как мама, и... и все прочее**» (№5).

При описаниях учительницами «кавказских» мам невольно обращает внимание на имплицитно присутствующие в них иерархические оценки: мы выше, как будто говорят они; мы социально успешней; мы лучше, одним словом. Иногда это понятно по тону, иногда произносится прямо, в сравнении, как в приведенной выше цитате про маму-дагестанку: «Если бы я пришла, я бы все их заделала. Что их там клеить?». «Восточная» женщина в рассказах информанток бесправна, неуспешна, она не может справиться даже с элементарной вещью — воспитанием собственных детей. При этом дело оказывается не в индивидуальных особенностях мамы, дело в национальных традициях,

которые не позволяют женщине, например, воспитывать сыновей, когда они вышли из младенческого возраста:

«Инф.: Мама... Нет, там больше вот, я вот по ней вот смотрю, по ихним детям, что вот у меня девочки [азербайджанки. — Е. П.], там мама... вот исполняет функции чисто... знаете, вот... у нее стоит домашняя обязанность: обстирать, накормить... там, вот, проследить...

Инт.: Домработница.

Инф.: Да. Да. Вот именно домработница. А так вот чтобы проконтролировать... учебу, там вот, на... э... прийти... допустим, вот выяснить какие-то вот обстоятельства в школе, допустим, что не получается, как... Мама здесь отношения вообще не имеет / / Я говорю, она почти по-русски не говорит. То есть вот если она, допустим, придет... э... Когда отца не было, она приходила — если она, допустим, придет, вот я ей скажу, там, вот, там... вот это не сделано, вот этого нет, вот этого нет, там, что тут рисунки не сданы, письмо по памяти не выучено... вот, она, то есть она знает, в курсе того, что он делает, но она сама говорит, что мне с ними / очень тяжело, я с ними / не справляюсь вот чисто в каких-то воспитательных мероприятиях — здесь чисто вот... мужская. Вплоть до того, что вот сами мальчишки, они могут... ей сказать — ты иди в свою комнату... и сиди там. То есть у них вот, видимо, какие-то еще свои... национальные особенности, они... в быту, в укладе они... они прослеживаются. Мама мне приходила и говорила, что вот если я с маленькими могу, то вот как бы они считаются уже как бы взрослые мужчины, старшие мужчины, они уже, у них уже какая-то своя / нрзб / » (№20).

По мнению учителей, иноэтничная женщина (девочка) ущемлена в правах, причем связано это с некими «объективными» причинами: она менее умна, менее способна и предназначена природой исключительно для (вос)производства себе подобных: «Мама вот у него, это чисто азиатское, то есть мама — это мама, это дом» (№20); «На него там [в Афганистане — Е.П.] как смотрят, просто как на божество, потому что он учится, а дети, девочки там в школу не ходят, вышивают бисером» (№16).

В одной из школ администратор, рассказывая об иноэтничных учениках, призналась, что при прочих равных условиях она скорее возьмет в школу иноэтничного мальчика, так как они, как правило, более

способны к обучению, у них ум острее, а у девочек он менее развитый, «валяжный».

Существует также отчетливое представление о размере семьи «другой национальности» — как сказала одна информантка, «все наши многодетные оттуда». Родня исчисляется сотнями: «Д. очень интересно, он приносил семейный альбом; они ездят в Москву — там еще родственники, там, я так поняла, как вот не сбор, а... все корейцы. Стол... Они даже чтят свои традиции. <...> Потому что он рассказывает, бывает, про национальные... как они в Москве встречаются... Их очень много! Вот, как, я не знаю, ну, не сбор, еще что-то; их много, человек триста, вот, и родственники, и все. Он рассказывает про этот праздник, вот когда родственники собираются, про их игры рассказывает, там, национальные игры, про блюда... Ну, я единственное, что знаю — вот, морковь, что я знаю, — нет, он рассказывает, что там еще какие-то вкусные, и потом...» (№11); «То есть полное восхищение, и он почувствовал вот это чувство ответственности перед всеми там сотнями двоюродных братьев... Огромная семья, и он говорит: вот ты же избранный, ты же вот у нас... в Петербурге, ты же учишься!.. Для него вот это чувство... он тащит за собой, можно сказать, всю вот эту... окружающую неграмотную свою братию» (№16).

Большое количество детей в иноэтничных семьях информанты тоже могут объяснить:

«Инф.: И вы знаете, вот я, конечно, много работаю с детьми, и ведь это единственная нация, вот, я бы сказала, это нация, такая же грузины и армяне, где не бросают своих детей. / пауза / Вот эти три¹⁵ — по крайней мере, то, что я знаю. Все остальные — все бросают. Ну вот родился ребенок — завернули, выбросили. Он не нужен. Но ведь это... у евреев такого нет. Случается, кто-то там умирает, умирают оба — берут и воспитывают: бабушки, родственники, все. Эти нации никогда не выбросят ребенка. Они его до ума доведут. Потому что они понимают, что самое главное — человек. Вот.

Инт.: А азербайджанцы?

Инф.: У азербайджанцев, я думаю, тоже нет [в смысле: они тоже не выбросят ребенка], потому что у них... ислам, там исповедуют

¹⁵ Евреи, армяне, грузины.

они... там этого нет. Они не могут это сделать. Вот почему у них много детей. Они не делают аборт. Это исламом запрещено. А они все религиозные» (№22).

Обратим внимание на предложенные объяснения: евреи (армяне, грузины) не бросают своих детей, потому что для них главная ценность — человек (для информанта это явный признак высокой культуры), а азербайджанцы не бросают своих детей, потому что у них ислам. Слово «ислам» встречается в интервью сравнительно редко; можно отметить явную небрежность при упоминании этой конфессии. Так, некоторые учителя считают, что в ислам крестятся, а богослужения в нем идут на латыни. Ислам — это система запретов, некоторые из которых иногда оказываются во благо. Ислам — религия необразованных людей, совершенно чуждая моим информантам и, по-видимому, пугающая их. Во многом именно из-за демонстрируемого знания о том, что «азербайджанцы» исповедуют ислам, они кажутся учителям более чужими, чем прочие «кавказцы» («грузины» и «армяне»), о которых доподлинно известно, что «они ж христианае!». Именно исламом объясняются особые законы и семейный уклад, при котором женщина занимается только детьми, а добытчик — папа (не отец, а папа — почему-то только так называют учителя отца своих иноэтничных учеников — в отличие от русских отцов). Папа в большинстве случаев способен обеспечить семье высокий уровень жизни, поэтому в таких семьях распространено материальное поощрение детей за учебные успехи: «Ну, у него видимо тут опять же это все семейное, опять же, я всей подноготной не знаю, я могу ошибаться, но у меня такое впечатление, что все-таки, во-первых, этим... завоевать какой-то авторитет, во-первых, и в классе, и в семье, а во-вторых, в семье именно, там стимул, наверно, будешь хорошо учиться, получишь — и не просто что-то. Вот у него было буквально в воскресенье день рождения, там на праздник подарили компьютер, там, кольца с бриллиантами¹⁶, — вот такое! Но это уже дело семейное, сами понимаете. У каждого свой уровень, а тем более такие семьи... Сами понимаете: не простая русская рабочая семья» (№12).

Учительница, которая рассказывает об этой «не простой русской рабочей семье», ни разу не упоминает сферу занятости родителя —

¹⁶ Речь идет о дне рождения мальчика, ученика второго класса.

можно предположить, что она просто не располагает соответствующей информацией, — однако вывод о семье сделан: не простая, не русская и не рабочая.

Семейственность иноэтничных подчеркивается неоднократно и часто неосознанно: как показал анализ материала, само слово «семья» информанты используют практически только при рассказах об иноэтничных учениках. Кроме родителей, бабушек и дедушек и братьев с сестрами, у «нерусских» детей есть многочисленные родственники, родные, которые могут жить вместе с семьей или месяцами у них гостить. Эти родственники часто принимают посильное участие в жизни учеников, обычно забирая их из школы или помогая с уроками: «Они ж там, видимо, большой семьей какой-то живут или просто гости приходят — ну, как в их традиции — и вот говорит: я занимался вместе с дядей — уж не знаю, кто, не видела, а может, и видела, там некоторые товарищи приходили родные за ним...» (№12); «Поэтому мало того, что с ним дома никто не разговаривает по-русски, хотя мама и папа умеют говорить по-русски и со мной они говорят по-русски, а тетя, которая живет, она совсем... иногда она забирает его, а... ничего сказать не может, ничего. И они там не говорят по-русски» (№19).

Язык

Один из маркеров, позволяющих учителям делать вывод о «нерускости» ученика — наличие акцента, причем не только у ребенка, но и у членов семьи, которые вступают в контакт с учителями. Представление о степени владения русским языком родителями иноэтничных учеников у учителей обычно следующее: мама почти (или вообще) не говорит по-русски, папа говорит, но плохо. Ребенок на их фоне говорит заметно лучше, поскольку постоянно общается в русскоговорящем коллективе. Отношение учителей к родителям ребенка, не знающим русского языка, и к самому «национальному» языку заслуживает особого внимания. Этот язык не имеет своего названия: единицы внятно произносили, что ребенок двуязычен, причем родной язык — армянский или азербайджанский. Основная масса учителей пользовалась эвфемизмами «свой» или «этот»: «Е., знаю, говорит по-ино... <...> мама иногда, еще даже поначалу, сейчас как-то не так,

а вот в первом, втором классе она все указания иногда, которые не хотела, чтобы кто-то слышал, не знаю, она давала ей **на своем языке**, та ей отвечала. То есть они друг друга... Дома **этот язык**, наверно, все-таки употребляется, и, это самое, они говорят на двух языках, я так думаю...» (№13).

Часто подчеркивается, что этот «свой» язык для ребенка — родной: «У них в семье говорят только **на своем, родном языке**. Когда я, например, веду звонить его по телефону, чтобы связаться с мамой, то он звонит только **на своем языке, азербайджанском**. Мама очень плохо говорит по-русски, и когда она сюда приходит, я ее не всегда понимаю. И она меня не всегда понимает, нам трудно общаться. Отец говорит получше. Но все равно в семье — их четверо в семье, еще брат есть старший, в 9 классе — они все **на своем языке общаются**» (№14).

Конечно, для учителей, преподающих русский язык, существование двуязычных учеников создает особые трудности. Как правило, они добросовестно пытаются научить ученика говорить и писать по-русски не менее грамотно, чем остальных детей, однако часто это им плохо удается: «Вы знаете что, дело в том, что нерусские нерусскими, но ведь многие из них родились здесь, и в основе своей все равно понятно, что изначально не русский язык родной... и **самое, наверное, может быть, — в кавычках — страшное — это то, что родители дома говорят на... родном, своем языке**. Отсюда вот многие проблемы потом становятся ясными, когда ребенок уже, казалось бы, вот, уже много лет у него преподаешь, даже три, четыре года — у меня девочка была... э... сейчас она заканчивает девятый класс, вот, она много сил отдавала изучению русского языка, и старалась, и я старалась, чтобы она... уровень другой заимела, но в итоге / / я была, конечно, в шоке, потому что я чувствовала, что очень... медленно этот процесс продвигается у нас... Но потом я стала разговаривать с девочками, с мальчиками, которые, вот, бывают у нее дома, они сказали мне о том, что родители **ну просто постоянно говорят на своем родном языке**» (№15).

В приведенном высказывании интересен последний фрагмент: учительница не просто видит проблему в том, что ребенок двуязычен. Она *недовольна* тем, что ребенок дома с родителями говорит на родном языке. И дело вряд ли в том, что это мешает ей как специалисту. По ее представлениям, родной язык — это плохой язык, который очень

желательно изъять из употребления. Что и делают некоторые учителя, руководствуясь опять-таки не столько насущной необходимостью (научить ученика русскому языку, чтобы всем было легко общаться), сколько собственными предрассудками:

Инф.: Мне неприятно.

Инт.: Неприятно?

Инф.: Конечно. Между нами говоря. <...> В апреле будет 50 лет моей работы в школе. Я видела все. Я работала, конечно, учителем, это сейчас уж так вот... Ну. Всякое было. Меня сначала раздражало, вот когда они начинают **по-своему говорить, на своем языке**. Они ж как пришли, между собой начинали говорить, и как-то, понимаете...

Инт.: Может, они про вас!

Инф.: Да, **может, они вообще какую-нибудь гадость говорят**, я же не знаю, что они говорят. Но потом я сказала: если вы учитесь в русской школе, я им сказала, правильно, неправильно, раз ты в русской школе учишься, говори, пожалуйста, по-русски. Ну, теперь они как-то... Может, и говорят на прогулке, но...

Инт.: При вас не говорят.

Инф.: Нет (№18).

Обратим внимание на объяснение причины запрета: «может, они вообще какую-нибудь гадость говорят». То есть, по мнению информанта, сам «чужой» язык предназначен только для гадостей — или для секретов (ср. рассказ о маме, которая использовала свой язык, когда «не хотела, чтобы кто-то слышал» — конечно, в данном случае имеется в виду не «слышал», а не «понимал»). Наиболее отчетливо представление о «гадости» «нерусского» языка выражено в следующей цитате: «Папу я редко вижу, он иногда забирает, у него тоже вот такие... и статус, и возраст, и все, язык не такой вот приближенный к школе, к ребенку. И когда вот буквально тут же у него телефон зазвонил, он сразу **на своем языке**, как говорится, **не стеснясь как бы, я тут с ребенком, с учителем, а ему... Он на своем языке разговаривает, это его совершенно не стесн...**» (№12). Такое впечатление, что папа как минимум начал грязно ругаться, не стесняясь ни учителя, ни ребенка.

Язык, на котором дома говорят иноэтничные ученики, учителю неудобен и неприятен. Он мешает нормально учить ребенка, мешает адекватно общаться с мамой (потому что она так плохо понимает

по-русски, что ребенок должен выступать в роли переводчика, а это не дает возможности пожаловаться на этого ребенка, а потом обсудить общие проблемы, что зачастую составляет основу нормальных отношений с родителями), может вызывать ощущение превосходства ученика (он знает два языка!). Само звучание «этого языка» выталкивает учителя за рамки нормальной жизни. Как жаловалась одна информантка, она стала чувствовать себя крайне неуютно по утрам в школе, в которой она работает несколько десятков лет, поскольку «нерусские» приходят к открытию школы и громко гомонят «по-своему», в результате чего рождается ассоциация с восточным базаром, на котором «русской» учительнице делать нечего.

Выводы

Так есть ли в современной петербургской школе расизм? Вероятно, сначала надо понять, о каком именно расизме идет речь — ведь, как уже было сказано, традиционный расизм глубоко чужд школе — как советской, так и современной российской. Сейчас социологи говорят о новом расизме, в котором выделяют «культурный» и «оборонительный». По словам Виктора Шнирельмана, в рамках «культурного расизма» «определенные культурные коды и поведенческие стереотипы объявляются имманентно присущими конкретным человеческим (этническим, расовым) группам»¹⁷. Именно это приписывание национальных особенностей мы наблюдаем в школах, где педагоги, рассказывая о своих иноэтничных учениках, описывают их с этнической точки зрения, демонстрируя свои «знания» о чуждой им культуре, социальных ролях и бытовом укладе «нерусских» в целом. В рассказах учителей возникает образ человека, который по уровню культурного развития оказывается ниже «русских» — вернее, ниже самого педагога, который отказывает иноэтничному ребенку и его родителям в праве считаться столь же культурными людьми. Иными словами: учителя *знают* о существовании другой культуры, религии и т. п., но уверены в том, что эта культура менее ценна и «культурна», чем та, на которой воспитаны они сами. «Нынешние расисты предпочитают оперировать понятиями не биологического, а культурного пре-

¹⁷ В. Шнирельман. Расизм вчера и сегодня.

восходства, и в их интерпретации культура предстает своего рода «генетическим наследием». На этом основании инокультурные общности наделяются якобы врожденно более низкими культурными качествами, определяющими и отношение к ним»¹⁸. Учителя не единственные в своем восприятии иноэтничных как людей более низко развитых, они просто — непроизвольно! — отражают и воспроизводят существующие в обществе этнические стереотипы, и это неизбежно, пока общество смотрит на мир сквозь этнические очки.

Приложение

Информация об информантах

№ ¹⁹	Пол и возраст учителя	Тип школы	Общ. стаж	Параллель (возраст учеников)	Специальность/ должность	Предыдущий опыт работы с «нерусскими» ²⁰
4	Ж., 28	Об/об	8	Нач.	Начальная школа	Нет
5	Ж., 50	Об/об	30	Нач.	Начальная школа	Есть
6	Ж., 45	Лицей	25	Ср., ст.	Русский язык	Нет
7	М., 25	Частн.	2	Ср., ст.	География	Нет
8	Ж., 40	Гимн.	10	Ср., ст.	Информатика	Нет
12	Ж., 28	Об/об	6	Нач.	Начальная школа	Нет
13	Ж., 65	Об/об	30	Нач.	Начальная школа	Есть
14	Ж., 45	Об/об	25	Ср.	Русский язык	Нет
15	Ж., 50	Гимн.	25	Ср.	Русский язык	Есть
17	Ж., 35	Яз/укл.	15	Ср.	Русский язык	Нет
18	Ж., 40	Об/об	15	Нач.	Начальная школа	Есть
20	Ж., 30	Об/об	8	Нач.	Начальная школа	Нет
22	Ж., 70	Об/об	50	Ср.	Русский язык	Нет
24	Ж., 70	Об/об	40	—	Директор	Есть
26	Ж., 40	Об/об	10	Ср., ст.	Завуч	Нет

¹⁸ Там же.

¹⁹ Номер информанта совпадает с номером интервью.

²⁰ Используя выражение «предыдущий опыт работы», мы имеем в виду некоторую диахронию: у учителя есть иноэтничные выпускники, с которыми он сравнивает своих нынешних учеников.

Школы, в которых проводилось исследование, были общеобразовательные (об/об), лицеи (лицей), гимназии (гимн.) и частные (частн.). Возраст учеников, с которыми обычно работает учитель, обозначен через параллели: «нач.» — 6–9 лет, «ср.» — 10–15 лет, «ст.» — 15–17 лет.

Принятые в цитатах обозначения

Инф. — информант.

Инт. — интервьюер.

Знак «?↓» — вопрос интервьюера с утвердительной интонацией.

Знак «//» обозначает одновременное произнесение слов собирателем и информантом; слова, произносимые одновременно, идут после этого знака.

Слово /пауза/ появляется в цитате, если эта пауза превышает 2 секунды.

«...» используется для обозначения коротких пауз, заминок.

Слово, произносимое с особым ударением, подчеркивается.

Знаком <...> обозначается пропуск в цитате.

Каждая цитата снабжена номером интервью.

Вопросы

Виктор ШНИРЕЛЬМАН

Я хочу просто уточнить. Это исследование проводилось только в Петербурге? А сколько всего учителей было опрошено?

Екатерина ПАНОВА

Интервью были взяты более чем у 50 учителей.

Галина САГАНЕНКО

Скажите, пожалуйста, как встречали директора и вообще школа, ваше вторжение туда. Они же сразу, с моей точки зрения, должны были чувствовать угрозу. Как вы все это преодолевали. 50 интервью...

Екатерина ПАНОВА

Дело вот в чем. Естественно, я старалась, по возможности, идти в школы через знакомство снизу, а не сверху. Поскольку я сама пять лет отработала русистом, это было не очень трудно, хоть и не очень легко. Но ситуация, когда меня встречали директора... Вот одна директор меня встретила, узнав, чем я занимаюсь, словами: «Господи, скажите хоть Вы мне, откуда они все к нам понаехали!» /Смех/. Это было совершенно замечательно!

На самом деле директора чувствуют некоторую угрозу, причем угрозу тому, как они строят свою стратегию работы в этой конкретной школе: не дай бог, я их буду в чем-то там обвинять, поэтому я старалась действовать гибко, по ситуации, всячески подчеркивая свою этическую позицию, состоящую в том, чтобы не навредить информанту.

Александр Осипов

ЭССЕНЦИАЛИСТСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭТНИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В стране издаются сотни наименований учебников по юридическим дисциплинам, и исследование этого массива из разных перспектив пока что остается делом будущего. Я не проводил сплошного обследования, но имел возможность делать выборочные наблюдения, которые подводят к некоторым сугубо предварительным выводам. Тема этого очерка — содержание учебников для высших учебных заведений по двум специальностям: «Юриспруденция» и «Государственное и муниципальное управление». Их объединение в один пакет носит несколько искусственный, но вынужденный характер.

Дело в том, что если брать только юридические учебники, то в них любые связанные с этничностью темы остаются маргинальными и анализировать почти нечего. (Я не касаюсь здесь учебников по непрофильным для юристов дисциплинам — политологии, социологии, политической философии и даже конфликтологии, которые, конечно, тоже могут влиять на формирование взглядов изучающих право). «Государственное и муниципальное управление» развивается в основном как специальность дополнительного, а не основного образования, и почти исключительно в рамках сети академий государственной службы. По тематике эта специальность наиболее близка юриспруденции и уделяет гораздо больше внимания тем сюжетам, которые в стране ассоциируются с так называемым «национальным вопросом». Здесь и ниже учебники по обеим специальностям я буду условно и для краткости называть «юридическими». Кроме того, я коснусь нескольких изданий, адресованных студентам и аспирантам, которые по со-

держанию относятся к учебной литературе, но формально не имеют грифа учебников¹.

Я далек от того, чтобы делать выводы относительно того, как учебники вообще влияют на сознание обучающихся и как в частности учебники по правовым дисциплинам воздействуют на представления будущих юристов и государственных служащих. Я также не собираюсь обсуждать авторские стратегии, которым следуют составители учебной литературы: пытаются ли они просто донести до читателя некий схематизированный минимум знаний о предмете или хотят также познакомить с содержанием и характером дискуссий в затрагиваемой области. Замечу лишь, что за отдельными исключениями учебники по правовым дисциплинам пишутся в соответствии с первым подходом. Здесь и ниже я исхожу из презумпции, что учебники являются одним из средств освоения дискурса в определенной профессиональной сфере. С помощью учебной литературы формируются представления о *нормальном* — о том, какие проблемы важны, а какие нет, что включает в себя профессиональный словарь и каков набор допустимых риторических приемов.

Можно отметить несколько особенностей юридических учебников в той их части, которая затрагивает роль этничности в обществе. Необходимо сделать оговорку, что учебники воспроизводят в усеченном и упрощенном виде те суждения и ту терминологию, которые используются в отечественной юридической литературе и литературе по таким дисциплинам, как этнология и политология.

Повторю, что в юридических учебниках тема этничности является маргинальной. Вопросы, связанные с этничностью, присутствуют в учебниках по таким дисциплинам как «Основы теории государства

¹ Напр., Стешенко Л. А. Многонациональная Россия: государственно-правовое развитие X–XXI вв. М.: НОРМА, 2002. Эту книгу стоит прокомментировать особо. В ее основу положен плагиат, в частности, без каких-либо ссылок на источник использованы пять авторских статей из сборника «Мемориала» (Право народов на самоопределение: идея и воплощение. М.: Звенья, 1997). Своеобразие книги не в этом, а в том, что разные фрагменты текста противоречат друг другу. От судебного иска Л. А. Стешенко спасает только полная невозможность воспринимать ее публикацию всерьез. Пройти мимо этого издания, тем не менее, сложно, поскольку оно широко распространяется, а других книг сходного содержания для подобной аудитории единицы.

и права», «Конституционное право России», «Конституционное право зарубежных стран», в минимальной степени — «Права человека» и «Международное право». В большинстве этих учебников тема просто обозначается через упоминания, например, о том, что федерация в России отчасти сформирована по «национальному» признаку. В учебниках по другим дисциплинам (например, уголовному и гражданскому праву в части, касающейся обеспечения правового равенства) связанные с этничностью вопросы практически не затрагиваются. При преподавании уголовно-правовых дисциплин просто бегло упоминаются статьи Уголовного Кодекса, касающиеся нарушения равенства прав и свобод, и возбуждения расовой и национальной ненависти и вражды.

Напротив, в рамках «Государственного и муниципального управления» в последние годы складывается курс «Управление в сфере межнациональных отношений». Он предусматривает ознакомление обучающихся с довольно широким кругом представлений об этничности и о связанных понятиях — «этнических культурах», «этнических конфликтах» как конфликтах между «этносомами» и пр.²

В тех немногих учебниках, где изложение теории государства включает в себя проблематику наций и национализма, читателю предлагается вполне традиционный для отечественной литературы эссенциалистский подход к описанию этничности. Как данность берется то, что общество состоит из этнических групп, представляющих собой обособленные социальные сегменты, способные к «развитию», и корпоративные личности, наделенные «правами» и «интересами». Чаще всего излагается теория Л. Гумилева³ или эклектические конструкты на основе теорий Л. Гумилева и Ю. Бромлея с добавлением суждений В. Тишкова. Вот лишь несколько примеров:

«Что касается этнического разнообразия, то оно объясняется уже разнообразием форм среды нашего обитания, разнообразием жизни. Чем разнообразнее этногеография мира, тем надежнее взаимосвязаны человек и природа. Каждый этнос — клетка или сообщество клеток в структуре общей человеческой памяти»,⁴

² Напр.: Основы национальных и федеративных отношений. М.: Издательство РАГС, 2001; Проблемы управления в сфере межнациональных отношений. Саратов: Изд. Поволжской академии государственной службы, 1998.

³ Теория государства и права. Курс лекций под ред. М. Н. Марченко. М.: Зерцало, 1999. С. 173–186.

⁴ Стешенко Л. А. Указ. соч. С. 21.

— и далее следует ссылка на теорию Л. Гумилева.

«Нацию нельзя смешивать ни с расой, ни с племенем. В отличие от расы, характеризующейся определенными внешними биологическими признаками (например, цветом кожи, волос и т. д.), нация представляет собой не биологическую, а социальную категорию. <...> Национализм — идеология и политика буржуазии, направленная на разжигание национальной розни между трудящимися различных наций, на укрепление господства одной нации над другими. <...> В широком смысле категорию нации можно определить как этносоциальную (и не всегда кровнородственную) общность... <...> Автор настоящего исследования убежден, что в России одна нация — это российские граждане. <...> К сожалению, и до настоящего времени ключевые для любого государства общегражданские понятия (национальная культура, национальная консолидация, национальные интересы) используются применительно к интересам составляющего страну населения и его этнических групп. <...> Надо изменять практику реальных отношений в сфере жизнедеятельности народов и этнических групп. Тогда со временем и терминология уточнится и систематизируется, и понятие «нация» в смысле этноса максимально состыкуется с понятием “этнос”»⁵.

«На протяжении многих десятилетий советское государство и входящие в него этносы функционировали как бы в разных плоскостях. <...> В общемировой социально-политической теории сложился иной подход к проблемам власти в полиэтничном, многонациональном обществе. Этот подход характерен выделением двух форм национализма: гражданский или государственный национализм и культурный или этнический национализм. <...> Вторая форма подхода к проблеме полиэтничного государства характеризуется признанием нации как этнокультурной категории, как общности, имеющей глубокие интегрирующие внутренние и обособливающие от внешней среды факторы исторического, социально-психологического и даже биологического характера. <...> Управленческое решение, затрагивая интересы небольшой части одного из этносов, даже отдельного этнософа [так в тексте! — А. О.], отражается на гомеостазе всей этносоциальной общности»⁶.

Учебники по специальности «Государственное и муниципальное управление» изначально основаны на допущении, что «межнациональные отношения» представляют собой специфическую область

⁵ Там же. С. 24, 32, 36–37.

⁶ Проблемы управления. С. 235, 237, 243.

общественной жизни, подлежащую особому регулированию. Постоянно воспроизводятся традиционные для советской юридической литературы понятия и подходы. В частности, продолжает, хотя и все реже, использоваться концепция троичности суверенитета. Иными словами, выделяют государственный, народный и национальный суверенитет. Последний — в значении суверенитета, которым обладают все этнические общности⁷. Когда же речь идет о деятельности международных организаций и о зарубежном законодательстве, используется следующий прием — перетолкование иностранных подходов с использованием концептов, свойственных советской и/или восточноевропейской традиции. Например, проблематика защиты меньшинств и противодействия дискриминации относится к теме «межнациональные отношения»⁸.

С одной стороны, учебники предлагают набор клише, отражающих эссенциалистский взгляд на этничность. С другой, затрагивая ряд тем, вроде бы представляющих большой общественный интерес, они блокируют их дальнейшее восприятие как важных проблемных областей и как пространства, где разворачиваются сложные и насыщенные профессиональные дискуссии. В рамках данной статьи я акцентирую внимание на нескольких ключевых концептах и актуальных темах — коллективные права, национальные государственность, равенство и недискриминация, защита меньшинств.

Коллективные права

К коллективным правам апеллируют политики разного толка, этот концепт присутствует в конституциях и законодательстве нескольких

⁷ Бирюков П. Н. Международное право. Учебное пособие. — 2-е изд. — М.: Юрист, 1999. С. 53; Карапетян Л. М. Федеративное устройство Российского государства. М.: Норма, 2001. С. 227–230; Коркмасова К. Конституционные основы Российского Федерализма и общенациональная идея России. Ростов-на-Дону: изд-во Института управления, бизнеса и права, 2002. С. 70–71, 102–103, 154, 164–167; Чиркин В. Е. Конституционное право: Россия и зарубежный опыт. М.: Зерцало, 1998. С. 311.

⁸ Конституционное (государственное) право зарубежных стран. — Тт. 1–2. — Часть общая / Отв. ред. Б. А. Страшун. — 3-е изд., обновл. и до- раб. — М.: Издательство БЕК, 2000. С. 210–213.

стран. Конституция РФ содержит концепт групповых прав в том смысле, что этнические группы рассматриваются в качестве субъектов права. Например, в ст. 68, 69, 71 и 72 используются такие формулировки как «права национальных меньшинств», «права коренных малочисленных народов», «право народов на сохранение родного языка». Практически все российские законы, посвященные этнической тематике, начиная от Закона о реабилитации репрессированных народов 1991 г., опираются на концепт групповых прав. В частности, Основы законодательства РФ о культуре 1992 г. адресуются к «культурно-национальной автономии» как к *праву* этнических групп. Ч. 2 ст. 2 Закона РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25 октября 1991 г. №1807–1 (с последующими изменениями и дополнениями) гарантирует «народам РФ» «права на сохранение и всестороннее развитие родного языка, свободу выбора и использования языка общения». Некоторые международные инструменты содержат отсылки к *праву на самоопределение, праву на развитие*, а также *правам на пользование естественными ресурсами*.

Те, кто пользуются категориями *коллективных* или *групповых* прав (далее я буду употреблять эти понятия как синонимы), далеко не всегда объясняют, какие значения они в них вкладывают. Между тем за термином *коллективные права* стоят как минимум пять совершенно разных конструкций⁹. Это: 1) индивидуальные права, реализуемые в коллективе, совместно с другими людьми (т. н. коллективное измерение индивидуальных прав); 2) общие права человека и гражданина применительно к членам определенной группы; 3) специальные права, которыми обладают индивиды, относящиеся к определенной категории (т. н. специальные права)¹⁰; 4) правомочия коллективного субъекта права — организации; 5) права условной или статистической группы как таковой.

⁹ Подробнее об этом см.: Осипов А. Г. Являются ли групповые права необходимым условием недискриминации и защиты меньшинств? // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / Под ред. В. С. Малахова и В. С. Тишкова. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. С. 80–100.

¹⁰ Соколовский С. В. Права меньшинств. Антропологические, социологические и международно-правовые аспекты. М.: МОНФ, 1997. С. 87–88; Юрьев С. С. Правовой статус национальных меньшинств (теоретико-правовые аспекты). — 2-е изд. — М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 256.

С интерпретацией и применением первых четырех толкований проблем почти не возникает, если не считать того, что они тавтологичны и не обозначают новых сущностей. Подавляющее большинство субъективных прав (в том числе международно-признанных прав человека) не может быть реализовано отдельно взятым и изолированным индивидуумом. Они предполагают либо совместные действия (как право на ассоциацию), либо стереотипное модельное поведение множества лиц (права социального обеспечения)¹¹. В конце концов, право на вступление в брак и создание семьи может быть реализовано только при участии более чем одного индивида. Надо лишь отметить, что подобное коллективное измерение не требует наличия коллективного субъекта.

Второй подход — это скорее не самостоятельная конструкция, а полемический прием, опирающийся опять-таки на тавтологию. Сводится он к типичному утверждению о том, что массовое или систематическое нарушение прав **членов какой-то группы** отличается от просто посягательства на права. Поскольку нарушаются универсальные права (на жизнь, личную неприкосновенность, доступ к правосудию и пр.) не абстрактных людей, а членов группы, и именно потому, что жертвы относятся к определенной группе, такие общие права становятся коллективными. Обычно к такому риторическому приему прибегали активисты восточно-европейских цыганских организаций. Оказалось, что подобный подход не чужд и некоторым российским авторам, например М. Губогло¹².

Более интересно понятие *специальных прав* (интерпретация 3), т. е. прав, которыми пользуются лица, относящиеся к определенным формальным категориям. Основной вопрос здесь: когда специальные

¹¹ Некоторые авторы разделяют *коллективное измерение индивидуальных прав* на две отдельные категории: права, реализуемые совместно с другими людьми (право на забастовку), и права, предполагающие пользование некими коллективными благами (право на здоровую окружающую среду). См.: Линдхольм Т. Законны ли и осуществимы ли «коллективные права человека» для меньшинств? // Ленинградская конференция по правам меньшинств (2–4 июня 1991 г., Ленинград): Доклады и сообщения. Л., 1991. С. 95.

¹² Губогло М. Н. Может ли двуглавый орел лететь с одним крылом? Размышления о законотворчестве в сфере этногосударственных отношений. М.: ЦИМО, 2000. С. 255.

права понимаются как производные от определенных социальных ролей (например права детей, наемных работников или лиц, находящихся под стражей), а когда они означают юридическое состояние (принадлежность, например, к сословию) или особый режим гражданства. Ясно, что отраслевая правосубъектность не подразумевает субъектности коллектива — определенными правами пользуются индивиды. Специальные права означают либо детализацию универсальных прав применительно к особой ситуации или особому типу субъекта, либо к провозглашению особых гарантий и механизмов их защиты.

Если организованная структура (общественное объединение, любое юридическое лицо) считается коллективным образованием, то ее правомочия можно называть коллективными правами (прочтение 4), хотя непонятно, кому и что это дает.

Чаще всего находит применение и вызывает наибольший интерес пятая интерпретация, при которой под коллективными правами понимаются права условной или статистической группы (народа, этнической общности, национального меньшинства) как таковой. Корректность такого подхода, мягко говоря, сомнительна. Субъект права должен не только иметь способность приобретать и реализовывать права своими действиями, но и исполнять обязанности, а также нести ответственность. Условное или статистическое множество подобными свойствами не обладает, и речь может идти только о фикции.

Тем, кто использует концепт коллективных прав, подобные сомнения не знакомы. Чаще всего идея прав группы никак не обосновывается и опирается на мнимую самоочевидность: группа одинаковых индивидов, в частности национальное меньшинство, может вести и ведет себя как один большой индивид, а потому может приобретать и реализовывать права; следовательно, такие права должны быть признаны и конституированы.

Казалось бы, тема коллективных прав важна и актуальна с практической и теоретической точек зрения. Но в российской правовой литературе и в учебниках в частности невозможно найти какие-либо следы сомнений по поводу содержания понятия «коллективные права» и соответствующих коллизий. Понятие используется в различных и, как правило, не проговариваемых значениях¹³. Оно может быть без ком-

¹³ Как, например, в: Права человека. Учебник для вузов / Отв. ред. Е. А. Лукашева. М.: НОРМА, 2001. С. 139–142.

ментариев приложено, например, и к праву на забастовку¹⁴, и к правам женщин и детей¹⁵, и к «правам» этнических групп как таковых¹⁶. Даже в справочной литературе можно встретить смешение совершенно разных конструкций, например, Р.Тузмухаммедов определил групповые права как «права коллективов», а при перечислении субъектов выстроил через запятую следующий ряд: народы, расы, коренные народы, племена, меньшинства, беженцы, трудящиеся-мигранты, перемещенные лица, лица без гражданства, семья, женщины, дети, заключенные, инвалиды, умственно отсталые лица, религиозные организации¹⁷.

Никто не задается вопросом, насколько корректно рассматривать условное множество как субъект права — имеет ли таковая общность признаки правового субъекта. В лучшем случае присутствуют суждения о необходимости обеспечить приоритет индивидуальных прав перед групповыми¹⁸, хотя при этом никто не выясняет, каковы механизмы реализации тех и других и какие коллизии могут возникать на практике.

Наиболее часто поминаемое «право» из ряда «коллективных» — это так называемое «право народов на самоопределение». Как я писал выше, никто не задается вопросом, имеет ли идея самоопределения признаки правовой нормы — возможно ли ее нормативное применение, какие правовые отношения могут возникнуть на ее основе, каковы основания рассматривать «народ» в качестве субъекта права и т. д. Подобная фигура умолчания, однако, беда не только учебников, но и вообще большей части литературы, где затрагивается эта тема. Будь эти вопросы поставлены, они с высокой долей вероятности подвели бы к мысли, что идея самоопределения представляет яркий пример так называемой фиктивной нормы, т. е. вербальной конструкции, составленной как общезначимое правило, на основе которого не могут возникнуть правовые отношения.

Идея самоопределения несет в себе немалый конфликтный потенциал, в чем все заинтересованные в предмете лица могли убедиться

¹⁴ Конституционное (государственное) право зарубежных стран. С. 127–128.

¹⁵ Теория государства и права. Учебник / Под ред. М. М. Рассолова, В. О. Лущина, Б. С. Эбзеева. М.: Закон и право, 2001. С. 216.

¹⁶ Конституционное (государственное) право зарубежных стран. С. 129, 211.

¹⁷ Словарь прав человека и народов. М.: Международные отношения, 1993. С. 30.

¹⁸ Теория государства и права. С. 215–216.

неоднократно и на самых разных примерах. В российских учебниках ответом на это обстоятельство служат рассуждения о целесообразности (никогда не ясно, из чьей перспективы) самоопределения в конкретных случаях и о том, выражают ли лидеры движений за «самоопределение» «истинные интересы» «своих» народов¹⁹. Для юриста подобная логика представляется весьма своеобразной.

Национальная государственность

Общим местом для многих российских и зарубежных публикаций, да и для обыденного дискурса, стали суждения о том, что Россия как федерация строится по национальному и территориальному принципам, а часть субъектов РФ — республики, автономные области и автономные округа — является «национально-государственными образованиями». Между тем, абсолютно неясно, что это означает в юридическом смысле. Федеральное законодательство содержит только двусмысленные формулировки и не утверждает прямо, что то или иное образование является «владением» или формой организации той или иной этнической группы. Концепцию «этнической» государственности, хотя и в опосредованном виде, впервые юридически закрепил формально действующий до настоящего времени Закон СССР «О свободном национальном развитии граждан СССР, проживающих за пределами своих национально-государственных образований или не имеющих их на территории СССР» (1990 г.) Утверждение именно об этнической государственности прямо следует из формулировки «граждане, проживающие за пределами *своих* национально-государственных образований или *не имеющие их*». Федеральный закон «О национально-культурной автономии» 1996 г. содержит понятие «этнические общности, имеющие соответствующие республику или автономный округ, автономную область» (ч. 6 ст. 5). Закон РСФСР «О языках народов Российской Федерации» 1991 г. содержит понятие «население, не имеющее своих национально-государственных и национально-территориальных образований или живущее за их пределами» (п. 4 ст. 3, п. 5 ст. 9). Таким образом, в этих случаях подразумевается особая связь определенных этнических общностей с определенными

¹⁹ Чиркин В. Е. Указ. соч. С. 319.

территориальными образованиями, но никак не разъясняются правовая природа и содержание этой связи.

Региональные конституции и законы содержат компромиссные положения и избегают прямого декларирования того, что определенная территория «принадлежит» определенной группе. Обычно либо «титульные» группы вообще не упоминаются, либо одновременно с упоминанием говорится о «самоопределении» «титульной» нации и о том, что источником власти является все население, или каким-то образом подчеркивается особая роль «титульной» группы без отсылок к политической власти²⁰. Например, согласно Преамбуле Конституции Республики Татарстан 1994 г., Конституция выражает «волю *многонационального* народа Республики Татарстан и татарского народа», а согласно ч. 1 ст. 1, «носителем суверенитета и единственным источником власти в Республике Татарстан является ее *многонациональный* народ»²¹. В ст. 2 Конституции Республики Коми 1994 г. говорится, что «источником власти Республики Коми является ее *многонациональный* народ», ст. 3 оговаривает, что «образование Республики Коми и ее название связаны с исконным проживанием на ее территории *коми народа*»²². Конституция Республики Карелия 1978 г. (с изменениями и дополнениями), действовавшая до февраля 2001 г., не содержала никаких упоминаний о связи между этничностью и государственностью Карелии, за исключением того, что область, населенная вепсами (одно из автохтонных меньшинств региона), образует отдельный избирательный округ. Новая Конституция Карелии 2001 г. содержит следующие положения: согласно части 5 ст. 1, «исторические и национальные особенности Республики Карелия определяются проживанием на ее территории *карелов*», а по ст. 21, «в Республике Карелия осуществляются меры по возрождению, сохранению и свободному развитию *карелов, вепсов и финнов*, проживающих на ее территории»²³ [курсив мой. — А. О.].

Идея «национальной» в этническом смысле государственности несет в себе ряд противоречий. Если определенный субъект федерации

²⁰ Губогло М. Н. Указ. соч. С. 154–164.

²¹ http://www.tatar.ru/?DNSID=e3f7f926f448630c4906d630fe02c8e5&node_id=222.

²² <http://www.rkomi.ru/gosud/konst.html>.

²³ <http://gov.karelia.ru/gov/Constitution>.

«принадлежит» «титульной национальности», то следует ли из этого, что он не является «своим» для остальных живущих там граждан? Как тогда интерпретировать то, что они платят налоги, участвуют в выборах и пользуются всей полнотой прав гражданина и человека? Если государственность является для них также «своей», то зачем нужны заявления о ее этнической «принадлежности»? Если такие заявления имеют не только символическое значение, то в чем, в каких институтах и отношениях находит выражение эта связь между этничностью и территорией?

Характер российского федерализма вроде бы является одной из ключевых проблем государственного устройства и развития правовой системы РФ. Сама по себе тема «этнической» государственности постоянно присутствует в публичных дискуссиях, доходящих до обсуждения «этнократии» и дискриминации «нетитульного» населения в республиках РФ²⁴. Казалось бы, столь важные вопросы о правовой природе, признаках и проявлениях «этнической» государственности должны хотя бы ставиться и хотя бы кратко комментироваться в учебниках. Ничего подобного не наблюдается, а наблюдаются лишь фигура умолчания и общие абстрактные декларации. Содержание последних сводится либо к констатации того, что Федерация в России строится в числе прочего по «национальному признаку», либо к тому, что «национально-государственные образования» являются формой организации «титульных» этнических общностей. «Национально-территориальный подход соответствует международно признанному праву наций (народов) на самоопределение, то есть коллективному праву этносов на самостоятельный выбор формы организации своей жизни»²⁵. «Различаются федерации, созданные на основе или с учетом *национального* (языкового, лингвистического) признака, и федерации, не учитывающие его»²⁶.

²⁴ См., напр.: Тощенко Ж. Т. Этнократия: история и современность (социологические очерки). М.: РОССПЭН, 2003; Федоров В. Необязательный федерализм в России: опасности для страны // Безопасность Евразии. 2001. №3. С. 277–293; Филиппов В. Р. Критика этнического федерализма. М.: Российская Академия Наук, Центр цивилизационных и региональных исследований, 2003.

²⁵ Чиркин В. Е. Указ. соч. С. 307.

²⁶ Теория государства и права. С. 87.

В учебнике по конституционному праву Б. Габричидзе, А. Ким-Кимэна и А. Чернявского единственной фразой без объяснений и комментариев сообщается, что субъекты федерации образуются по национальному и территориальному признакам. В другом месте автономные округа и автономная область в составе РФ описываются в одной главе наряду с национально-культурными автономиями, то есть неправительственными этническими организациями, но вопрос об их «национальном» характере обходится молчанием²⁷.

В учебнике по общей теории государства и права под редакцией В. Нерсесянца прямо написано, что субъекты Российской Федерации образуются «этнотами»: русская нация (в этническом смысле) создала большинство субъектов РФ, у ненцев есть три «своих» субъекта, у бурят тоже три и т. д.²⁸ А М. Баглай в одном месте пишет, что «суверенитет нации» (в этническом смысле) является неправовым понятием²⁹, в другом — что «каждая нация обладает своеобразным суверенитетом»³⁰, а в третьем — что республики РФ являются «национальными государствами», а русские реализуют свою государственность в масштабах РФ в целом³¹.

Что может означать «создание» «территориального образования» или «государственности» по этническому признаку? Может быть, имеется в виду, что расселение той или иной этнической группы учитывалось при проведении административных границ? Однако в таких случаях принимаются во внимание многие факторы, а этничность не является сущностной характеристикой самого территориального образования и не обязательно — доктрины и режима власти в нем. Наконец, границы расселения этнических групп никогда не совпадают с административными границами, если вообще допустимо говорить о *границах* этнических ареалов. Если же речь

²⁷ Габричидзе Б. Н., Ким-Кимэн А. Н., Чернявский А. Г. Конституционное право. Учебник. М.: ТК «Велби»; издательство «Проспект», 2003. С. 114, 128–129.

²⁸ Проблемы общей теории государства и права. Учебник для вузов / Под ред. В. С. Нерсесянца. М.: НОРМА, 2004. С. 623–624.

²⁹ Баглай М. В. Конституционное право Российской Федерации. — 4-е изд. — М.: НОРМА, 2005. С. 109.

³⁰ Там же. С. 322.

³¹ Там же. С. 332.

идет о «принадлежности» территории и институтов власти определенной этнической группе, то ее в России, как и в современном мире в целом, крайне проблематично закрепить правовой нормой (что и не происходит), поскольку это означало бы нарушение правового равенства граждан. И. Умнова совершенно справедливо отмечает, что в соответствии со ст. 3 Конституции РФ носителем и единственным источником власти в стране признается только многонациональный народ России. Кроме того, по смыслу Преамбулы и ст. 5 Конституции в их связи с другими конституционными положениями, «народ как политико-территориальная общность, представляющий территорию-субъект Федерации, — не есть какая-то однородная в этническом или национальном отношении общность»³².

Можно ли говорить о том, что государственное образование является «национальным», если его конституция или устав закрепляют норму о покровительственной политике в отношении определенной этнической группы? Далеко не все конституции российских республик содержат такую норму. Ч. 3 ст. 43 Конституции Республики Мордовия указывает лишь на то, что республика оказывает «содействие в обеспечении национально-культурных и образовательных потребностей граждан мордовской национальности, проживающих за пределами Республики Мордовия». Для выводов о природе государственности и доктрине власти Республики Мордовия этого явно недостаточно. С другой стороны, Устав Псковской области содержит отдельную статью, гарантирующую «права народности сету»³³ на исконную среду обитания, на сохранение самобытности, языка, обычаев и традиций, на самоуправление»³⁴. Никто не возьмется на этом основании называть Псковскую область национальной государственностью сету. Языки «титulyных» этнических групп в большинстве российских республик провозглашены наряду с русским в качестве государственных, но это имеет место не во всех республиках, а кое-где официальными стали языки, не имеющие отношение к «титulyным» национальностям, как, например, в Карачаево-Черкессии, где есть пять официаль-

³² Умнова И. А. Конституционные основы современного российского федерализма. М.: Дело, 2000. С. 159.

³³ Сету — православная по вероисповеданию группа, говорящая на эстонском языке и живущая по обе стороны границы между Россией и Эстонией.

³⁴ http://www.pskov.ru/downloads/ustav_rus.doc.

ных языков, или Дагестане, где имеется двенадцать официальных языков, но нет единой «титульной» национальности.

Справедливости ради надо отметить, что уход от этих вопросов в учебниках отражает общую картину в академических дискуссиях. Почти все авторы оперируют категориями «этнической» государственности и «этнического» федерализма так, как будто по поводу их значения достигнуто всеобщее согласие или хотя бы пришла интуитивная ясность, но и то и другое весьма сомнительно. Сравнивая ситуации в разных странах, авторы в один ряд ставят настолько разные феномены, как российский Татарстан, канадский Квебек, иракский Курдистан или Аландские острова в Финляндии³⁵. Крайне редко хотя бы делаются попытки поставить содержательные вопросы.

Следует признать, что все-таки есть различия во взглядах на «этническую» государственность, причем наиболее четко позиции были высказаны в 1960–80-е годы. По сути были сформулированы два подхода, причем оба выводились из концепции «национального» (в этническом смысле) суверенитета. Один из них, если рассуждать в современных категориях, был откровенно расистским. Он строился на том, что советская «национальная» республика является формой организации соответствующей «социалистической нации», ее государственный суверенитет произведен от «национального». Живущие в республике граждане других национальностей прямого отношения к ней в государственно-правовом смысле не имеют, хотя никто не отрицает их прав и не собирается их дискриминировать³⁶. Другой, более распространенный подход был основан на фикции учредительства. Утверждалось, что когда-то в первые годы Советской власти та или иная республика или автономия возникли в силу волеизъявления граждан определенной национальности (что подается, однако, не как условность, а как социологический факт). Впоследствии из-за миграций население стало неоднородным, и первоначально «национальный» характер государственности был как бы поглощен функциями общенародного государства, выражающего интересы всего населе-

³⁵ Хабриева Т. Я. Национально-культурная автономия в Российской Федерации. М.: Юридический дом «Юстицинформ», 2003. С. 7–8.

³⁶ Коваленко А. И. Советская национальная государственность. Минск: Высшая школа, 1983.

ния, но не исчез, как не исчезает и не отчуждается «национальный» суверенитет³⁷.

Интересно, что в 1990-е годы, когда все связанные и с федерализмом и с этничностью вопросы стали гораздо более актуальными, эти подходы не получили развития. Напротив, произошло «размывание» проблемы, и в настоящее время сложно говорить о каких-либо четко выраженных и аргументированных подходах. Фикция «учредительства» («титульная» нация учреждает организацию, т. е. республику, но как учредитель пользуется равными правами с другими членами организации, т. е. всем прочим населением) нашла отражение в нескольких декларациях о суверенитете и конституциях республик в составе РФ (например, Башкортостана), но теоретическому обсуждению не подверглась. Крайние позиции — защита идеи «национальной государственности» как в буквальном смысле «владения» «титульных национальностей» и осуждение федеративного устройства как системы «этнократий» — остаются маргинальными и во всяком случае высказываются не в юридической литературе.

Условно в российской юридической литературе можно выделить два подхода. Один — это непоследовательные и достаточно беспринципные попытки эклектически соединить противоречащие друг другу идеи. Например, позиция Р. Г. Абдулатипова по сути построена на жонглировании тремя тезисами: 1) РФ есть союз и народов и территорий, 2) федерация в России строится по «национальному» принципу, и от него нельзя отказываться, 3) дискриминация недопустима, республики принадлежат всему их населению, а не только «титульной» национальности³⁸. Можно, например, в одном месте книги утверждать, что «автономия является одной из форм реализации народами национального суверенитета» или что автономия есть «форма внутреннего государственно-правового самоопределения народности,

³⁷ Железнов Б. Л. АССР — высшая форма советской автономии. Казань: Издательство Казанского государственного университета, 1984; Кормасова К. Д. Национально-государственное устройство СССР. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного университета, 1984.

³⁸ Абдулатипов Р. Национальный вопрос и государственное устройство России. М.: Славянский диалог, 2000; он же. Федералогия. СПб.: Питер, 2004.

компактно проживающей на определенной территории»³⁹, а в другом отрицать, что носителем суверенитета является этническая общность, и указывать, что субъектом самоопределения выступает все население территории⁴⁰.

Другая позиция (высказываемая, в частности, И. Умновой) основана на неэтническом понимании термина «народ». При этом ссылки на «самоопределение» этнической общности, использованные в некоторых декларациях о суверенитете республик начала 1990-х годов и в литературе, трактуются как теоретическое заблуждение⁴¹. Однако при этом сам по себе дискурс «национально-государственного устройства» РФ оставляется без комментариев. В позиции И. Умновой интересно и то, что приписывание «права на самоопределение» этнической общности отвергается не по принципиальным соображениям, не из-за сомнений в том, можно ли такого рода группы считать субъектами права и имеет ли правовой смысл сама идея самоопределения. Высказанные ею мотивы скорее можно считать прагматическими: как быть с «нетитульными» национальностями, почему «нациями» можно называть «титульные» национальности республик, но не округов, что делать, если кто-то потребует для «нации» в этническом смысле отделения от существующего государства?⁴² Объясни кто-нибудь на месте И. Умновой или другого автора, что фигуры речи, относящиеся к «национально-государственному устройству», не имеют правового содержания, а являются лишь продуктом доминирующего этноцентричного нарратива, одним из приемов саморепрезентации государства в социально приемлемых терминах, многое бы встало на свои места.

Таким образом, и читатели вообще, и учащиеся юридических вузов в частности, обращаясь к вопросам, которые обозначаются как весьма существенные для областей конституционного и административного права, остаются без ясных ориентиров, но с набором ничего не объясняющих клише.

³⁹ Коркмасова К. Конституционные основы Российского Федерализма и общенациональная идея России. Ростов-на-Дону: Издательство Института управления, бизнеса и права, 2002. С. 102–103, 130.

⁴⁰ Там же. С. 168–169.

⁴¹ Умнова И. А. Указ. соч. С. 160–162.

⁴² Там же.

Равенство и недискриминация

Равенство является очень сложным и по-разному трактуемым концептом. Так, к примеру, М. Макивен указывает на сосуществование в современной правовой и политической теории четырех совершенно разных подходов к пониманию равенства⁴³.

Недискриминация в принципе не тождественна равенству и должна рассматриваться как один, хотя и самый существенный, из его компонентов. Дискриминация, в свою очередь, понимается по-разному в международных договорах, национальных законах, практике судов (в том числе Европейского суда по правам человека) и в научных публикациях. Суммируя различные подходы, под дискриминацией в самом общем виде следует понимать проведение различий по определенному признаку, носящее произвольный и необоснованный характер и имеющее неблагоприятные последствия для одной из сторон, между которыми проводится различие. Таким образом, само по себе различное обращение по тому или иному признаку дискриминацией не является — требуются также иные признаки. Следует еще учесть, что равное обращение с субъектами, находящимися в неравной ситуации, тоже может быть равнозначно дискриминации. Такой подход нашел отражение в некоторых решениях Европейского Суда по правам человека, а также в концепции *косвенной дискриминации*⁴⁴, сформулированной в ряде директив Совета Европейского Союза и в некоторых национальных законах.

Проблема заключается в том, что и требования равенства и призывы к неравному обращению на практике зачастую обосновываются одними и теми же способами. Аргументы за и против дискриминации относятся к одной области — дискурсу справедливости. Иными словами, нахождение баланса между равным распределением ресурсов и защитой существенного публичного интереса зависит от изменчивого и контекстуального понимания того, что в данный момент опре-

⁴³ MacEwen M. Tackling Racism in Europe. An Examination of Anti-Discrimination Law in Practice. Oxford, Washington D. C.: Berg, 1995. P. 17–25.

⁴⁴ Это понятие обозначает требования или условия, формально не устанавливающие никаких различий по определенному (например, расовому или этническому) признаку, но оказывающие разное воздействие на разные группы и имеющие произвольный и неоправданный характер.

деляется как справедливое. Таким образом, тема равенства и недискриминации представляет собой область сложных дебатов и поисков более или менее стабильных критериев, позволяющих отделять дискриминацию от оправданных различий. Теоретический поиск ведут разные профессиональные сообщества, в том числе юристы. На практике различные подходы к идентификации дискриминации вырабатывают международные организации и национальные судебные системы. Дают ли российские учебники хотя бы зачаточные представления о положении дел в этой области? Однозначно нет.

В учебной литературе, как правило, нигде не раскрывается понятие «дискриминация» и не показывается достаточно широкий спектр мнений относительно определения правового равенства. В принципе, можно выделить два подхода. Первый, наиболее популярный, связан с использованием следующей конструкции: равенство приравнивается к отсутствию дискриминации⁴⁵, дискриминация описывается как любое формальное неравенство, но делается оговорка, что возможны правомерные льготы и преимущества, преследующие цель обеспечить социальную справедливость⁴⁶.

На первый взгляд, это очень похоже на то, что предлагают международные конвенции по правам человека и национальные антидискриминационные законы⁴⁷: различие не является дискриминационным, если оно не причиняет вред и носит обоснованный характер. Но разница в том, что международные инструменты и национальные законы предлагают некоторые критерии отделения дискриминации от правомерного проведения различий. Кроме того, эти критерии уточняются и вырабатываются в процессе правоприменения международными и национальными органами, а также являются предметом теоретических дискуссий. Об этом поиске российская литература полностью умалчивает, но взамен предлагает две вещи. Во-первых, отождествление дискриминации с проведением различий по тому или иному признаку предлагается квалифицировать как воспитание у учащихся ли-

⁴⁵ Конституционное (государственное) право зарубежных стран. С. 129–133.

⁴⁶ Баглай М. В. Указ. соч. С. 189–191. Здесь же осуждаются феминистки за то, что они выступают за формальное равенство, а надо обеспечивать равенство возможностей (sic!) — Там же. С. 191.

⁴⁷ Более того, нидерландское антидискриминационное законодательство квалифицирует в качестве неправомерного (следовательно, дискриминационного) любое проведение различий, прямо не разрешенное законом.

цемерия, поскольку непротивоправное различное обращение по тому или иному основанию (в том числе полу, возрасту, месту жительства, даже этнической принадлежности) распространено достаточно широко. Во-вторых, умолчание о возможности установления критериев дискриминации означает косвенное утверждение отсутствия всяких критериев и оправдание действий по усмотрению, в зависимости от соображений целесообразности. Проведение различий отвергается как противоправное, но тут же делается оговорка, что оно может быть оправданным, если оно целесообразно. Осуждаются льготы, но тут же следует оговорка, что они могут быть оправданы.

В нескольких учебниках встречается и другой подход, существующий в юридической литературе. Он основывается на идее групповых прав и равном праве этнических групп на «развитие». В частности, якобы необходимо обеспечить коллективные права меньшинств, создав тем самым условия для их «развития» и «выживания», как бы компенсировать неблагоприятные условия, в которых оказываются меньшинства, и тем самым обеспечить фактическое равноправие людей⁴⁸ и даже «народов»⁴⁹. При этом полностью игнорируется то, что этнокультурные проекты, к которым по сути сводятся «коллективные права», не имеют и не могут иметь отношения к обеспечению равенства и недискриминации в целом и, в частности, в области трудовых отношений, в доступе к государственной службе, в жилищных отношениях. Тем не менее, суждения о том, что равенство достигается через обеспечение равных прав этнических групп на «развитие»⁵⁰ и через установление коллективных прав меньшинств, приводятся и в учебной литературе⁵¹.

Следует добавить, что в российской литературе, в том числе учебниках, не обсуждаются и практики дискриминации. Максимум воз-

⁴⁸ Андриченко Л. В. Право национальных меньшинств на культурно-национальную автономию // Расы и народы. М., 1997. Вып. 24. С. 99–100; Хабриева Т. Я. Указ. соч. С. 165.

⁴⁹ Комментарий к Федеральному закону «О национально-культурной автономии» (с приложениями). М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 1997. С. 9.

⁵⁰ Баглай М. В. Указ. соч. С. 322.

⁵¹ Блищенко И. П., Абашидзе А. Х. Международная защита прав национальных меньшинств. М.: Издательство РУДН, 1993. С. 6, 119–122; Конституционное (государственное) право зарубежных стран. С. 211–213.

возможного — сведение проблем дискриминации к прямым ограничениям, вводимым властями в «отдельных странах» в целях удержания власти⁵².

Таким образом, предлагаемый в учебниках способ восприятия проблемы равенства заведомо схоластичен, не дает возможности оценить основные черты проблемы, но, напротив, позволяет оправдывать дискриминацию, если она продиктована соображениями целесообразности.

Защита национальных меньшинств

Защита национальных меньшинств в современном мире стала важной составной частью прав человека, конституционного и международного права. Как и все прочие схемы описания этнических различий, идея меньшинств является областью сложных дискуссий и различных, в том числе противоположных, интерпретаций.

Прежде всего, идея меньшинств наследует разным и противоречащим друг другу интеллектуальным традициям. С одной стороны, она логически вытекает из либерального мировоззрения и необходимости защитить автономию индивида от подавления большинством в условиях мажоритарного правления⁵³. С другой стороны, в Европе она развивалась в основном в контексте строительства «национальных» (в языковом, культурном и этническом смысле) государств, и можно сказать, что на практике была производной от идеи национального государства. В этой перспективе *меньшинству* противостоит *нация*, понимаемая в культурно-этническом смысле. Иными словами, *меньшинство* и *нация* есть в принципе явления одного порядка (группы, отличающиеся языком и культурой), но наделенные разными статусами. *Нация* имеет *свою* государственность и территорию, а меньшинства — это включенный в политическое сообщество с согласия нации, но находящийся в подчиненном положении некий элемент внешней среды. Таким образом, признание и защита меньшинств могут выступать как форма утверждения *национального* государства, а значит оборачиваются риторическим исключением «других».

⁵² Там же, С. 211.

⁵³ См. Юрьев С.С. Правовой статус национальных меньшинств (теоретико-правовые аспекты). 2-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 95–109.

Понятие *меньшинство* явно перегружено смыслами⁵⁴. Оно может играть разные роли: быть способом категоризации населения, описывать отношения субординации и доминирования, выступать как политическая программа, служить основой риторического и институционального включения тех или иных групп в политическое сообщество или их исключения и т. д. Симптоматично, что никому пока еще не удалось выработать общепризнанную дефиницию меньшинства. Обычно делаются попытки в одном определении совместить описание трех совершенно разных видов общественных отношений: 1) категоризация и статистический учет населения (кого к каким группам можно отнести и кто находится в арифметическом меньшинстве), 2) доминирование и власть (упрощенно говоря, кто к кому вынужден приспособляться) и 3) внутригрупповая коммуникация и лояльность. Рабочие определения меньшинства, предложенные в 1977 г. Специальным докладчиком Подкомиссии по предотвращению дискриминации и защите меньшинств Комиссии по правам человека ООН Ф. Капоторти⁵⁵ и в 1985 г. экспертом Подкомиссии Ж. Дешеном, строятся на наборе следующих критериев: численное меньшинство, объективные отличительные признаки, недоминирующее положение в обществе, стремление сохранять и развивать свою групповую отличительность и наличие гражданства соответствующей страны⁵⁶. Каждый из приведенных признаков методологически уязвим, контекстуален и не универсален. Неудивительно, что подобные умозрительные карточные домики зачастую рассыпаются при соприкосновении с реальностью.

По-разному можно интерпретировать связанные с меньшинствами категории. *Права лиц, относящихся к меньшинствам*, в литературе обычно делятся на две части: одна — это свобода от дискрими-

⁵⁴ Подробнее см. Соколовский С. В. Права меньшинств. Антропологические, социологические и международно-правовые аспекты. М.: МОНФ, 1997.

⁵⁵ Capotorti F. Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. N.Y.: United Nations, 1991. P. 11–12.

⁵⁶ Обзор предложенных определений см. в: Соколовский С. В. Индивидуальные и коллективные права в контексте проблемы меньшинств. (Международно-правовые аспекты) // Homo Juridicus. М., 1997. С. 14–16; de Varennes F. Language, Minorities and Human Rights. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1996. P. 136–145; Spiliopoulou Ekermark A. Justifications of Minority Protection in International Law. L.; Boston: Kluwer Law International, 1996. P. 88–93.

нации, другая — так называемые дополнительные права, связанные с сохранением особой идентичности групп. Иногда выделяется третья группа — *право на участие*, то есть на коллективное участие членов меньшинства в принятии значимых решений для всего общества и на участие в жизни своей группы⁵⁷. При этом никто не может отрицать, что запрет дискриминации, как и соответствующие материальные и процессуальные гарантии, распространяется на всех, а не только на представителей определенных меньшинств. Самые серьезные недоговоренности и двусмысленности возникают в связи с понятием *дополнительные права*.

Основные, или фундаментальные, права человека и гражданина только в отдельных случаях могут быть реализованы напрямую. Чаще требуется их детализация применительно к специальному субъекту или к определенной ситуации (а, точнее к определенной социальной роли); соответственно, возникают так называемые дополнительные права⁵⁸. Например, воспользоваться правом на участие в управлении делами государства возможно не напрямую, а только посредством права на доступ к государственной службе, активного и пассивного избирательного права и пр. Таким же образом права лиц, относящихся к меньшинствам, могут раскрываться как дополнительная гарантия общих прав и свобод и как способ их детализации применительно к определенным контекстам. В этом смысле они по своей природе не отличаются от других прав специального субъекта (как, например, прав наемных работников) и в материальном смысле не выходят за рамки основных прав.

Из того, что наемные работники имеют специальные права, связанные с трудовыми отношениями, а не работающие по найму таких прав не имеют, не следует, что наемным работникам предоставлены особые привилегии. Нужно добавить, что даже если особые меры по поддержке меньшинств в области языка и культуры декларируются законодательством именно как субъективные права лиц, относящихся к меньшинству (что бывает редко), то это не означает, что принадлежность к меньшинству становится юридическим состоянием лица. Как правило, условием доступа к услугам, связанным с языками и культу-

⁵⁷ Discussion Paper on a *UNDP Policy Note on Minorities*. Prepared by Minority Rights Group International. October 2003. L.: MRG(I), 2003. P. 7–10.

⁵⁸ Права человека. С. 133–136.

рой меньшинств, является волеизъявление заинтересованного лица, выступающего в качестве потребителя этих услуг.

Между тем нередко дополнительные права меньшинств описываются именно как привилегии, выходящие за рамки общих прав человека. При этом привилегии оцениваются как обоснованные, предоставляемые как бы в компенсацию за приниженное положение. Таким образом, утверждения о существовании у какой-либо группы *дополнительных прав* оказываются еще одним риторическим способом установления и оправдания межгрупповых границ.

Если мы посмотрим на современные российские тексты, посвященные меньшинствам, то обнаружим, что за редким исключением вопрос о том, насколько правомерно подходить к меньшинствам как к объективно существующим, культурно определенным коллективным индивидам, даже не ставится. Рассмотрение же *проблемы меньшинств* в качестве отношений между группами воспринимается как нечто само собой разумеющееся⁵⁹. Чаще всего не вызывает сомнений и правомерность традиционного этнонационалистического подхода к определению самих этнических меньшинств. Под таковыми понимают людей, живущих за пределами «своих» национально-государственных образований или «своей» этнической территории⁶⁰. Именно в России дополнительные права лиц, относящихся к меньшинствам, чаще всего истолковывают как групповые права меньшинств на сохранение своей идентичности или как производное от таких прав⁶¹.

Для российских учебников темы меньшинств практически не существует: в 1993 г. малым тиражом вышел один специальный учебник, в названии которого вынесено словосочетание «права националь-

⁵⁹ См. Юрьев С. С. Указ. соч. С. 36–44.

⁶⁰ Андриченко Л. К вопросу о понятиях «национальные меньшинства» и «коренные народы» // Федерализм. 2002. №3. С. 123–158; Витрук Н. Федерализм, автономия и права национальных меньшинств: современная ситуация в России // Право и жизнь. 1997. №11. С. 71–72; Лисиненко И. В. Этнополитические проблемы национальных меньшинств в Российской Федерации // Государственная служба и межнациональные отношения. М., 1995. С. 164.

⁶¹ Витрук Н. Федерализм, автономия и права национальных меньшинств: современная ситуация в России // Право и жизнь. 1997. №11. С. 71–72; Юрьев С. С. Указ. соч. С. 217–218, 242–245.

ных меньшинств»⁶², и в единичных случаях меньшинства просто упоминаются. Защита меньшинств трактуется прежде всего как проблематика групповых прав меньшинств, иными словами, как признание и обеспечение «прав» группы. Во-вторых, утверждается, что защита меньшинств означает распространение на эти группы особого режима льгот и преференций в целях обеспечения их «фактического равенства»⁶³. Все дискуссионные теоретические вопросы, связанные с правовой природой прав лиц, относящихся к меньшинствам, не затрагиваются. Зато интересно, например, что учебник конституционного права под редакцией Б.Страшуна упоминает про то, что меньшинства делятся на «национальные меньшинства», живущие за пределами «своего национального государства», и на «этнические группы», такого государства не имеющие⁶⁴. Такое разделение проводит законодательство Венгрии, и оно иногда встречается в литературе, поэтому остается непонятным, почему авторы учебника сочли необходимым выдать такую символическую иерархию за универсальный стандарт.

Отечественные учебники по юриспруденции предлагают читателю набор клише, отражающих представление об обществе как конгломерате этнических групп, которые представляют собой относительно изолированные социальные сегменты и субъекты общественных отношений. Характер изложения и содержание предлагаемого материала не только изолируют учащих от мировых дискуссий по проблемам, связанным с ролью этничности в обществе, но даже не дают представлений о том, что такие дискуссии возможны. Фигуры умолчания сочетаются с искажением перспективы и перетолкованием иных в концептуальном и терминологическом отношении подходов в соответствии с эссенциалистской традицией восприятия этничности. В результате два основных правовых подхода к концептуализации роли этничности в обществе — противодействие дискриминации и защита меньшинств — предстают в таком виде, что не могут быть приложимы на практике. Более того, представления о недискриминации и защите меньшинств как процедуре выделения категории «льготников» и распространении на них особого правового режима выглядят как заведо-

⁶² Блищенко И. П., Абашидзе А. Х. Указ. соч.

⁶³ Там же. С. 120–124; Конституционное (государственное) право зарубежных стран. С. 211–212.

⁶⁴ Конституционное (государственное) право зарубежных стран. С. 212.

мо социально неприемлемые для общественного «мэйнстрима». Таким образом, преподавание юриспруденции в той области, которую можно условно назвать «этническими отношениями», углубляет такую проблему, как номинальность права⁶⁵, в смысле его неучастия в социальном регулировании.

Каковы практические последствия пользования подобной учебной литературой, и как она может влиять на распространение расистских идей? Я далек от того, чтобы утверждать наличие прямых причинно-следственных связей между содержанием учебников и взглядами выпускников вузов и тем более образом их действий. Сами по себе эти вопросы весьма непросты и дискуссионны, вне зависимости от того, к какой специальности относятся обсуждаемые учебники. Есть достаточно перспективные и интересные темы, связанные с глухотой правоохранительной системы к дискриминации или насилию на этнической почве. Такое положение вещей, вероятно, определяется множеством факторов, и пока при отсутствии специальных исследований можно лишь строить предположения о том, как профессиональная подготовка судей и сотрудников правоохранительных органов влияет на восприятие ими проблем и их поведение.

В общем плане основные, наиболее распространенные проблемы этнической дискриминации выглядят следующим образом. Есть ограничительный и репрессивный по направленности и по характеру своей деятельности бюрократический механизм: паспортная система, система предоставления и обеспечения статуса беженца или вынужденного переселенца, контроль за въездом и пребыванием в стране иностранцев и т. п. Существует разрыв между объемом задач, которые пытается решать система, и внутренними ресурсами самой административной системы⁶⁶. Из неэффективности системы следуют номинальность регулятивных норм (законы присутствуют, но не регулируют реальных отношений), выборочный характер их применения и избирательность контроля⁶⁷. Эта избирательность иногда носит этнический характер,

⁶⁵ См. Пастухов В. Право под административным прессом в постсоветской России // Конституционное Право: Восточноевропейское Обозрение. 2002. №2 (39), С. 105–112.

⁶⁶ Там же. С. 106–107.

⁶⁷ Там же. С. 105–112.

и среди факторов, которые ее обуславливают, можно отметить общую идеологическую ситуацию и распространенность этнических описаний и категоризаций социальной реальности. Учебники действительно могут внести вклад в культивирование представлений: о том, что номинальность и выборочное применение права является социальной нормой и что этнические группы являются базовыми структурными единицами общества, а этничность есть социально значимая характеристика индивида.

Приведу два совершенно разных, но по-своему наглядных примера.

По рассказам многих цыганских активистов, лица, определяемые как цыгане, испытывают предвзятое отношение правоохранительной системы. Когда они оказываются подозреваемыми или обвиняемыми, в качестве меры пресечения для них, как правило, применяют арест, но почти никогда залог или подписку о невыезде. При вынесении обвинительного приговора назначается максимально возможное наказание. Когда активисты пытаются обсуждать это с судьями, то получают примерно следующий ответ — в Уголовном кодексе записано, что наказание назначается с учетом не только тяжести содеянного, но и личности виновного. Цыган — это характеристика личности, которая и принимается в расчет. В результате подсудимый получает пять лет лишения свободы вместо двух.

Вторым примером может быть недавнее постановление Конституционного суда Российской Федерации №5-п от 3 марта 2004 года⁶⁸. В Алтайском крае в 1997 г. почти одновременно были провозглашены две региональные немецкие национально-культурные автономии. Национально-культурная автономия есть вид общественного объединения, которое создано гражданами определенной этнической принадлежности, но пользуется несколько меньшими правами, чем просто общественное объединение. Кроме того, учреждение автономии сопряжено с большими процедурными трудностями. Наименование НКА, тем не менее, звучит более привлекательно, чем просто общественное объединение, и в стране созданы более 300 «автономий».

⁶⁸ Постановление Конституционного суда РФ от 03.03.2004 №5-п «По делу о проверке конституционности части третьей статьи 5 Федерального закона “О национально-культурной автономии” в связи с жалобой граждан А. Х. Дитца и О. А. Шумахера» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2004. №11. 15 марта. Ст. 1033.

Когда вторая инициативная группа попыталась зарегистрировать региональную немецкую автономию, Управление юстиции Алтайского края отказало в ее регистрации. Управление юстиции при этом ссылалось не на закон, поскольку в законе об НКА нет таких ограничений, а на свои соображения, что в пределах субъекта федерации может быть только одна НКА. Отказ был оспорен в суде, надзорная инстанция — Верховный суд — вернула это дело в первую инстанцию, подтвердив правомерность первоначального отказа. Заявители подали жалобу в Конституционный суд. Конституционный суд вынес решение о том, что отказ в регистрации был правомерным, и что в пределах субъекта Федерации может быть только одна национально-культурная автономия.

Возможны два принципиально различных взгляда на эту ситуацию. Одна перспектива — НКА есть хотя и усеченное, но общественное объединение физических лиц, совместно удовлетворяющих какие-то свои интересы. Возможность существования на определенной территории единственной НКА одной национальности означает ограничение конституционного права на объединение. Это ограничение не продиктовано никакими конституционно значимыми целями и потому неправомерно. Другая перспектива: автономия — есть форма организации этнической группы, институт представительства «этносов» перед государством и канал, через который государство направляет какие-то ресурсы на развитие этнических культуры и языков. Поэтому автономия может быть только одна на одной территории, а что касается права на объединение, никто не лишает людей права вступить в действующую НКА или создать свое общественное объединение, автономией не являющееся. Есть две логики. Одна — гражданская, правовая и правозащитная. Вторая — этноцентричная и эссенциалистская. Нужно ли удивляться тому, что Конституционный суд пошел по второму пути?

Вопросы

Виктор ШНИРЕЛЬМАН

Помнится, на прошлом семинаре у нас была довольно интересная дискуссия о том, что надо разводить такие понятия, как расизм и расизация. На этом семинаре пока об этом речи не было, но, по-моему,

к вашему докладу это имеет определенное отношение. Вы это разводите все-таки? Потому что расизм без расиализации невозможен, но означает ли это то, что из расиализации тут же вытекает расизм? Или может, так сказать, движение мысли остановится на уровне расиализации, и из этого никакой дискриминации может не вытекать? Вот это один вопрос.

А второй вопрос чисто терминологический, лингвистический, который меня давно волнует. Вот, смотрите, для Татарстана мы ведь можем развести такие понятия, как татары в значении этническом и татарстанцы в значении гражданской общности. А вот что бы вы предложили в этом отношении, скажем, для чувашей или для Мордовии, или для Адыгеи, или для Марий-Эл? Что, «марий-эльцы» говорить? По-моему, у нас пока так не говорят. Очень связаны с традициями названия этих республик. Как здесь быть?

Александр ОСИПОВ

Я не использую термин «расиализация». И я бы старался здесь быть очень осторожным. И я никогда, по-моему, не делал вывода о том, что расиализация или, скажем шире, эссенциалистские представления об этничности неизбежно ведут к расизму. И я призываю себя к тому, чтобы расизм понимать достаточно узко и обязательно использовать какой-нибудь дополнительный квалифицирующий признак, например, характер или направленность тех деяний, которые мы готовы охарактеризовать как расизм, а именно направленность на причинение вреда каким-то лицам или группам, определяемым в этнических или расовых терминах.

Я могу сказать немножко о своих впечатлениях, которые связывают первый вопрос и второй вопрос. Я провожу проект по национально-культурным автономиям и заодно изучаю разные связанные с этим политические и идеологические приемы, которые используют власти российских регионов. И надо сказать, что весь пафос официальной риторики во многих республиках в связи с этничностью — это выстраивание каких-то мультиэтничных коалиций и попытки найти какие-то компромиссные формулы между идеей национального государственного устройства и тем, что население любой республики многоэтночно. И они действительно стремятся уйти от поляризованной репрезентации «титულных» и «нетитулных», «коренных» и «некоренных»,

другое дело, что эти попытки иногда выглядят смешными и наивными. Проводится масса каких-то этнокультурных проектов, пропагандируется толерантность и пр. Надо сказать, что республики, которые в российской мейнстримовской прессе имеют самую плохую репутацию, например Башкортостан, на практике показывают, что они как раз идут впереди всех по части проведения этого мультикультуралистского дискурса и мультикультуралистских проектов. Выводить из этих попыток дискриминацию и расизм я бы не рискнул, а считал бы вполне нормальным сосуществование разных подходов для того, чтобы преодолеть агрессию, насилие и дискриминацию на этнической почве.

Поиски компромисса между общей идеей «национально-государственного устройства» и полиэтничным составом населения пока не зашли в область изобретения единых терминов для обозначения всего населения. Я не знаю, насколько хорошо на татарском языке будет звучать калька с русского слова «татарстанцы», но на русском языке оно звучит вполне приемлемо. В других местах поиска такого термина не проводилось, как-то без них обходятся и вообще стараются без необходимости этничность в публичном пространстве не акцентировать.

Павел Романов,
Валентина Ярская,
Елена Ярская-Смирнова

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНИЧНОСТИ В ВУЗОВСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ

Последние десятилетия характеризуются широким распространением идей международного гуманитарного права и активным обращением к концепции прав человека при формировании социальной политики и в социальной работе. В отечественной академической традиции социальной работы и социальной политики предметом специального обсуждения становятся как значение и роль этнических различий, так и вопросы гендерного и возрастного неравенства. Изложение в российских учебных пособиях тем мультикультурализма, прав человека в некоторой степени отражает развитие критических исследований в данной области. Однако глубина понимания и проработки этих вопросов оказывается недостаточной для последовательного, непротиворечивого изложения и развития идей гуманизма. В данной статье приводятся свидетельства когнитивных ловушек и противоречивых логических посылок, позволяющих авторам учебников по социальной работе, социальной политике, социальной медицине демонстрировать свою приверженность идеалам гуманизма, социальной критики и одновременно (вос)производить репрессивные, биологизаторские установки.

Введение

Профессиональное образование в области социальной работы предполагает формирование у учащихся не только способности понимать

и признавать разнообразие мира¹, но и навыков, позволяющих им противостоять любым формам дискриминации и способствовать реализации прав человека. Культурная чувствительность и информированность о правах человека представляются нам важнейшими атрибутами такой новой для России профессии как социальная работа. В этом контексте особенное значение имеет то, *каким образом* обсуждаются в учебной литературе по данной дисциплине такие феномены как этничность, гендер, инвалидность и т. п. Основное внимание мы сконцентрировали на вопросах освещения темы этнических различий.

В государственном образовательном стандарте по специальности «Социальная работа», утвержденном в 2000 году, тема этничности находит свое место. В нем, например, присутствуют такие понятия, как «этнографические вопросы старения человека» (раздел «Социальная геронтология»), «этнографическая характеристика» («Проблемы социальной работы с молодежью»), «этнокультурные процессы становления русской государственности» («История»), «Этнографические аспекты социальной политики» («Социальная политика»).

Мы проанализировали 42 учебных пособия по специальности «Социальная работа». Критериями отбора пособий для анализа выступали: наличие грифа Министерства образования или учебно-методического объединения (УМО) вузов, ведущих подготовку в соответствующей области; представленность издания на рынке книжной продукции (известное издательство, массовый тираж); соответствие требованиям государственного образовательного стандарта. Все отобранные для анализа источники вышли в свет в период с 1999 по 2004 гг. в крупных издательствах Москвы и Санкт-Петербурга, 26 из них имеют гриф — рекомендацию УМО или Минобразования РФ.

В качестве категории анализа нами вводится понятие «квалификация атрибутов этничности в поле социальной политики и социальной работы», что предполагает направленность анализа на выяснение оценочной нагрузки высказываний об этничности, символов и дискурсов этничности. В ходе анализа мы выделяем, с одной стороны, «этнические персонажи» (т. е. типы действующих лиц, для описания которых используются этнические категории) с приписанными им отношениями и характеристиками, а с другой, — различные смысловые аспекты

¹ Уолцер М. О терпимости. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. С. 88–89.

этничности и увязанные с ними направления социальной политики или формы социальной работы.

В качестве единицы анализа выступает учебное пособие в целом (если оно целиком посвящено этнической тематике) или более мелкий его фрагмент, посвященный данной теме. Сопоставление фрагмента с текстом учебника в целом позволяет оценить объем внимания, уделяемого теме этничности в рамках отдельного пособия или раздела².

По итогам анализа учебные пособия были разделены на четыре группы. В основании предлагаемой нами типологии — характер упоминаний этничности. К первой группе мы отнесли те издания, которые **умалчивают об этничности**. Ко второй — те образцы учебной литературы, где этничность **не выделяется в качестве самостоятельной темы** (не выносится в название структурной единицы текста — раздела, параграфа, главы), но так или иначе затрагивается. Третья группа собрала издания, **в оглавлении** которых присутствует категория этничности. Четвертая, — **в названии** которых есть категория этничности, а **в структуре имеются разделы**, связанные с социальной политикой и социальной работой. В следующих разделах статьи мы рассмотрим подробно как эти типы, так и сложности, возникающие с этничностью в зависимости от степени внимания к ней.

Невидимые различия

Изданий, отнесенных к *первой группе* — **умалчивающих об этничности** — оказалось 22. Причем среди них были и те, которые, должны были (в соответствии с требованиями Госстандарта) содержать рассказ об этнографической специфике изучаемого феномена. В частности, это касается изданий по социальной геронтологии, социальной политике, управлению в социальной сфере. Для примера, учебник «Социальный менеджмент» содержит интересующее нас понятие «традиция»³. И в структуре книги есть отдельный параграф «Традиции как объект и средство социального менеджмента» (с. 146–151), но это понятие раскрывается исключительно в смысле «традиции производственного коллектива».

² Федотова Л. Н. Анализ содержания — социологический метод изучения средств массовой коммуникации. М.: Научный мир, 2001.

³ Макашева З. М., Калиникова И. О. Социальный менеджмент. Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 207.

Умолчание может быть расценено либо как идеологически нейтральная, либо как слепая идеологическая позиция. Если исходить из допущения, что «средоточие политик культурного плюрализма в демократическом обществе образует не поощрение «диалога» между этнолингвистическими и этноконфессиональными группами, а формирование общего коммуникационного пространства, которое по своей природе надэтнично»⁴, то умолчание может быть интерпретировано как нежелание насильно этнизировать те или иные феномены. Действительно, многие аспекты образования по социальной работе не требуют никакого специального акцента на этнических различиях, и так можно было бы интерпретировать ряд анализируемых пособий⁵.

С другой стороны, умолчания при обсуждении этнически сензитивных тем могут быть проявлением идеологической слепоты, когда, возможно, не отдавая себе отчета, автор воспроизводит исторически сложившиеся и уже не замечаемые отношения неравенства между доминирующими этническими группами и меньшинствами. В постсоветском контексте необходим пересмотр подходов, характерных для дореволюционной и (позднее) советской традиции, в которых, в частности «русское» и «русское» используются как синонимы. Слепота в этом случае проявляется в игнорировании культурного многообра-

⁴ Малахов В. Зачем России мультикультурализм? // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / Под ред. В. С. Малахова и В. А. Тишкова. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002. С. 59.

⁵ Антипьева Н. В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: правовое регулирование. Учебное пособие. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. С. 224; Золотарева Т. Ф., Минингалиева М. Р. Основы психологической самопомощи социального работника. Учебное пособие. М.: МГСУ, 2001. С. 182; Климантова Г. И. Государственная семейная политика современной России. Учебное пособие. М.: Дашков и К, 2004. С. 192; Клиническая психология в социальной работе. Учебное пособие / Под ред. Б. А. Маршнина. М.: Academia, 2002; Мардахаев Л. В. Социально-педагогическая реабилитация детей с ДЦП. Учебное пособие. М.: МГСУ, 2001. С. 197; Шульга Т. И., Олиференко Л. Я., Быков А. В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям. М.: Изд-во Университет РАО, 2003. С. 400; Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Владос, 2004. С. 368; Пантелева Т. С., Червякова Т. А. Экономические основы социальной работы. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 160; Никишина В. Б., Василенко Т. Д. Психодиагностика в системе социальной работы. Учебное пособие. М.: Владос, 2004. С. 208.

зия, в несбалансированной репрезентации доминирующей религии, культурной традиции и т. п. Отсутствие разговора об этническом разнообразии в этом случае означает символическое закрепление властных позиций доминирующей группы.

Примером такой несбалансированной репрезентации могут быть учебные пособия по истории социальной работы⁶. Они предлагают довольно типичный метанарратив, в котором эволюция общинной, церковной и государственной социальной поддержки, начиная от славян-язычников и вплоть до социалистической революции, прослеживается по делам исключительно православной церкви и монастырей. Советская история социального обеспечения также игнорирует этнические и конфессиональные различия. Воспроизводство таких представлений, с нашей точки зрения, способствует формированию у будущих социальных работников нечувствительности к культурным различиям.

Этничность в постраничной сноске

Как мы уже отмечали, во *вторую группу* вошли те образцы учебной литературы, где категория этничности **не выделяется в качестве темы** отдельного раздела, но так или иначе затронута. В нашей выборке оказалось 14 таких изданий.

В учебном пособии Л. Никитиной «Социальная педагогика»⁷ интересующая нас тема раскрывается эпизодически, занимая два абзаца (с. 163, 177). Новая парадигма представлена как «национально-ориентированная». Автор поясняет, что «национальная ориентированность здесь понимается не как стремление уйти в замкнутый мир национальной исключительности, а в рассмотрении общечеловеческих ценностей как национальных, общих для различных национальных культур» (с. 177). Поскольку эту позицию автор никак не поясняет, остается только догадываться, идет ли речь об изучении так называ-

⁶ Фирсов М. В. История социальной работы в России. Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 256; Мельников В. П., Холостова Е. И. История социальной работы в России. Учебное пособие. 2-е издание. М.: Маркетинг, 2002. С. 344.

⁷ Никитина Л. Е. Социальная педагогика. М.: «Академический проект», 2003. С. 272.

емой народной педагогики — предмета, построенного по принципу «национальное по форме, социалистическое по содержанию», или патристическом воспитании, в котором так же дается идеализированная версия «национальной культуры».

В учебном пособии «Этика социальной работы»⁸ мы встречаем апелляцию к «национальной культуре, традициям, менталитету» в контексте обсуждения различий в этических кодексах социальной работы. Они, по мнению автора, «не могут не иметь различий, связанных со спецификой менталитета различных народов, их национальными обычаями и традициями, уровнем социально-экономического развития и статусом социальной работы в обществе» (с. 108). Автор тем самым поднимает важный и неоднозначный вопрос о социокультурной специфике этических принципов социальной работы.

Среди основных принципов американского кодекса, регулирующего эксперименты, объектами которых выступают люди, выделяется «уважение к индивидам и группам, являющимся объектом исследования», где речь идет о личной ответственности исследователя за то, чтобы его «обращение с гражданами, принимающими участие в исследовании, независимо от их социального, психического, экономического статуса, независимо от взглядов и убеждений и т. п., соответствовало этическим нормам» (с. 114). В этом пособии нет упоминаний об уважении, независимо от различий, человеческого достоинства, о котором говорится во Всемирной декларации прав человека, и, в свою очередь, о соответствующих принципах этики социальной работы; об этничности здесь умалчивается. Зато упоминаются не менее важные принципы: «отсутствие предрассудков и предубеждений в отношении клиента» (с. 66) и «принятие клиента таким, каков он есть» (с. 62). Отметим, что, благодаря деятельности Международной Федерации социальных работников, согласован универсальный набор ценностей и этических принципов социальной работы, принятый странами, имеющими ассоциативное членство в этой транснациональной профессиональной организации.

Сложно представить себе, что социальный работник может быть менее справедливым там, где население более бедное или отличается специфической культурой. Однако применение универсальных принципов на практике задает лишь общие рамки социальной работы, поскольку

⁸ Медведева Г. П. Этика социальной работы. М.: ВЛАДОС, 2002. С. 208.

во многих случаях требует от специалиста знания, учета и уважения местных традиций оказания медицинской и социальной помощи, сложившихся норм отношений между полами, людьми разных возрастов и статусов; рефлексивного отношения к межкультурным стереотипам и установкам, сложившимся в собственной культуре (например, известна критика воззрений европейских феминисток относительно порабощения мусульманских женщин); умения видеть и мобилизовать этнокультурные ресурсы социальной помощи, например, традиции соседской поддержки в узбекской махалле (соседской общине).

В учебном пособии «Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов»⁹ упоминание об этничности встретились нам лишь однажды — в контексте определения предмета социальной педагогики как «особой теории и практики социализации и ресоциализации человека как индивида и как члена социума, включая не только микроструктурные, но и макроструктурные социальные общности (семья, коллектив, организация, среда обитания, этнос, эпоха и др.)» (с. 35). Автор верно отмечает, что реформа образования в области социальной работы рассчитана на «очеловечивание» государственного стандарта по этой специальности: будущие выпускники «должны владеть знаниями о человеке, о половозрастных и других его особенностях» (с. 118). Кроме того, профессионализация их подготовки должна быть достигнута конкретизацией знаний в области психологии, педагогики, права, медицины, этики, конфликтологии, проектирования, исследовательской деятельности в аспектах социальной работы с любым человеком и любой социальной группой (с. 119).

Отметим, что в современных образовательных программах по социальной работе на Западе и во многих вузах России важный акцент делается на культурной чувствительности или чувствительности профессионала, а также на мультикультурализме как важном элементе государственной политики. Вместе с тем, необходимо учитывать и опасности, связанные с акцентированием культуры. Речь идет о таких установках и действиях, которые отталкиваются от примордиалистских представлений о врожденности, «естественности» культурных различий, что является одним из оснований *культурного расизма*. В час-

⁹ Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. С. 236.

тности, на практике это реализуется, например, в том, что социальный работник или работник милиции принимает как должное насилие в семьях или сообществах этнических меньшинств, полагая, что эти практики здесь «в порядке вещей».

В учебных пособиях по психологии социальной работы этничность из перспективы прав человека или как культурная специфика упоминается мимоходом либо отсутствует вовсе. В пособии «Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики»¹⁰ приведена цитата из работы Дж. Уотсона — одного из основателей поведенческого подхода в психологии, — где раса представлена вторичным фактором в формировании мировоззрения и жизненных ориентаций человека в отличие от внешних факторов, в частности, воспитания (с. 17). В этом же источнике перечисляются основные ценности и этические принципы профессии, среди которых — «уважение к индивидуальным и групповым различиям, достойное их оценивание» (с. 78). И хотя прямого указания на этнические и расовые особенности мы не находим, все же само упоминание «различий» может способствовать формированию культурной чувствительности у студента. Несколько раз говорится здесь о вкладе Дж. Адамс в развитие стратегий социальной работы в конце XIX в., однако тот факт, что она работала в с женщинами-иммигрантками, недавно приехавшими в США и испытывавшими на себе эффекты социального исключения и ксенофобии, видимо, показался авторам несущественным.

Авторы учебного пособия «Психология социальной работы»¹¹ обращаются к категориям этничности и расы, говоря о необходимости распознавания индивидуального и институционального расизма, сексизма, важности применения антирасистской практики и развития недискриминационных политик и практик, направленных против угнетения (с. 55). На четырех страницах раскрываются идеи радикально-структурного подхода к социальной работе, в том числе указывается на то, что подчас сами специалисты причастны к воспроизводству властных отношений и неравенства в обществе (с. 57). В связи с этим, заключа-

¹⁰ Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Academia, 2002. С. 192.

¹¹ Психология социальной работы / Под ред. М. А. Гулиной. М., СПб: Питер, 2004.

ют авторы, следует учитывать структурный уровень анализа ситуации, «который заключается в понимании феноменов и фактов неравенства и того, как они подкрепляются за счет социальных, классовых, половых, возрастных, этнических, региональных, психологических (например, «умственная отсталость») и физических различий» (с. 58). Жаль, что в целом текст данного пособия слишком опирается на переводы зарубежной социально-психологической литературы, что обуславливает не всегда удачные соответствия (см. вышеприведенный пример с умственной отсталостью как примером психологических различий¹²) и некоторую удаленность от российских реалий.

Во введении к пособию «Практикум социального работника»¹³ среди качеств специалиста отмечается умение оказывать социальную помощь различным половозрастным, этническим группам населения (с. 3). Авторы дают следующие советы специалисту: «Цени многообразие в людях: грузин — это не русский с черными волосами и смуглым лицом. Мусульманин из Татарии — это не то же самое, что мусульманин из Таджикистана. Опытные специалисты чутко реагируют на различия, но не позволяют себе захлебнуться в многообразии культур, обычаев и традиций людей, обращающихся к ним за помощью, несмотря на индивидуальность подхода к клиенту и его проблеме, опытный специалист всегда адаптирует свои знания, навыки и умения к многообразным проявлениям индивидуальной и социальной жизни клиента» (с. 108). «Надо помнить, — пишут авторы, — что представители даже одной и той же этнической группы отличаются друг от друга своими физическими и психическими особенностями, степенью своей духовности» (с. 133). Как видим, пытаясь выйти из рамок примордиалистской концепции этничности и отказываясь сравнивать этнические группы, авторы напрямую попадают в ловушку эволюционистской классификации людей по степени их культурности, духовности, цивилизованности. На наш взгляд, отнесение к «высокой» и «низкой» культуре или степени духовности ни в коей мере не релевантно ни для социальной политики, ни для практической социальной работы, поскольку маскирует структурное неравенство или игнорирует наруше-

¹² Скорее всего, в оригинале речь шла о различиях в состоянии психического здоровья.

¹³ Козлов А. А., Иванова Т. Б. Практикум социального работника. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. С. 320.

ние прав, совершаемое представителем «высокой» культуры, «более образованным» или просто «взрослым».

В учебном пособии Е. Холостовой «Социальная политика»¹⁴ в качестве важнейшего обстоятельства, влияющего на реализацию государственной социальной политики, указаны «социально-культурные особенности населения той или иной территории, которые формируют определенные социальные ожидания по отношению к социальной политике, продуцируют специфические формы социальной поддержки» (с. 31). Автор приводит в пример то, что «в регионах с хорошо сохранившимися формами традиционного поведения распространена семейно-родовая поддержка детей и престарелых, отчего клиентами учреждений социального обслуживания являются в первую очередь представители нетитульного населения» (с. 31, сноска 5).

Подобная интерпретация, провозглашая культурную самобытность, одновременно приписывает «естественные» культурные отличия индивидам и группам. Следует обратить внимание на заложенные здесь противоречия. Не следует ли отсюда приоритет «нетитульного» клиента и игнорирование потребностей «коренного» населения? Универсальный стандарт прав человека представляет более широкий консенсус в отношении человеческого достоинства, чем любая отдельная культура или традиция¹⁵. Следовательно, культурные различия не должны выступать основанием для дискриминации и ее оправдания. Так, дискриминацией считается нарушение прав на основании присутствия ему (или ей) культурных отличий.

В учебном пособии «Социальная реабилитация»¹⁶ тема культурных различий возникает дважды. Сначала она упоминается при изложении Стандартных правил¹⁷: «поощрение мер, направленных на обес-

¹⁴ Холостова Е. И. Социальная политика. Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2001. С. 204.

¹⁵ Эйтон-Шенкер Д. Проблема прав человека и культурное разнообразие. Опубликовано Департаментом общественной информации Организации Объединенных Наций. Источник: DPI/1627/HR (февраль 1996) <http://www.un.org/russian/topics/humanrts/annivers/diversit.htm>.

¹⁶ Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация. Учебное пособие. М.: Дашков и К, 2002. С. 340.

¹⁷ Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций на ее сорок восьмой сессии 20 декабря 1993 года (резолюция 48/96).

печение равного участия инвалидов в религиозной жизни их общин» (с. 28), а потом при обсуждении противоречивости понятия «особые нужды» — «каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы <...> Поэтому, в сущности, каждое такое отличие может явиться причиной для социального исключения, и истории хорошо известны такие примеры, когда люди подвергались дискриминации за цвет кожи, длину волос, особенности одежды или характер мировоззрения» (с. 49). Далее упоминаний о культурной (как и гендерной) специфике, которая может быть присуща инвалидам, в пособии нигде более не возникает.

В самом деле, как влияют друг на друга факторы этничности и инвалидности, и стоит ли специально обращать на это внимание? Разумеется, социальные права являются универсальными для всех граждан, безотносительно к их этнической, конфессиональной или культурной принадлежности. Однако следует отметить, что реализация этих прав сильно зависит от ряда факторов. В глобальном контексте бедность связана с более высоким риском инвалидности, и причины этого укоренены в структурном неравенстве и конфликтах, вырастающих на почве несправедливого экономического, технологического и политического развития¹⁸. Таким образом, не этничность, а социальные условия, в том числе, практики, сложившиеся внутри сообщества, или дискриминация на почве расы или этничности могут усиливать эффект депривации для инвалидов. Кроме того, отметим, что международные организации фиксируют рост числа инвалидов вследствие вооруженных конфликтов, маркированных и в «этнических» понятиях.

Учебное пособие по социальной медицине Е.Черносвитова¹⁹ затрагивает актуальные на постсоветском пространстве проблемы социальной медицины, в том числе ситуацию с «вынужденными переселенцами» (с. 21–22). Обсуждая вопрос о беженцах и вынужденных переселенцах, Черносвитов отмечает проблемы их правового статуса, гражданства, охраны здоровья, занятости и образования (с. 72–80). Идеологические установки автора выразились в его удовлетворенно-

¹⁸ Priestley M. Introduction: global context of disability // Mark Priestley (ed) Disability and the Life Course: Global Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 9.

¹⁹ Черносвитов Е. В. Социальная медицина. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 304.

сти усилиями столичных властей, налажившими «взаимодействие со всеми городскими организациями, имеющими отношение к регулированию миграционных потоков» (с. 79). Как видно, речь идет и о многочисленных, хорошо известных будущим социальным работникам дискриминационных мерах московской мэрии и уличной проверке паспортов. Во всяком случае, читатель может убедиться, что «одним из следствий многолетней работы по регулированию миграционных потоков является, в частности, изменение национального состава вынужденных мигрантов в сторону увеличения удельного веса этнических россиян»²⁰ (с. 79).

Характерные для большинства учебников противоречия, непоследовательность и фрагментарность можно объяснить частично тем, что профессия и сам институт социальной работы были импортированы в Россию сравнительно недавно, пройдя перед этим столетнюю историю критического осмысления проблем социальной политики и рисков поликультурных обществ. В силу этого, понятийный аппарат дисциплины обладает внутренним иммунитетом к дискурсу нетерпимости. Поэтому и в текстах российских пособий мы видим неприятие расистских и ксенофобских установок.

Но, с другой стороны, включение западных идей и практик социальной работы в образовательные и научные программы постсоветских вузов сопряжено с определенным сопротивлением консервативной идеологии. Это проявляется либо в неполном переводе, когда социальная критика и радикальные социальные идеи упускаются в ходе их изложения российскими преподавателями, либо в пассивном изложении в учебных пособиях политкорректных, но не подкрепленных российскими иллюстрациями идей, либо в появлении концепций-гибридов, в которых биологизаторские идеи и дискурс нетерпимости вплетены в гуманистический контекст дисциплины, как это обнаруживается, например, в пособиях по социальной медицине.

«Этническая среда» социальной работы

Третья группа учебных пособий представлена шестью изданиями, в оглавлении которых присутствует категория этничности.

²⁰ Судя по контексту, автор имел в виду этнических русских, так как выражение «этнический россиянин» лишено смысла.

В учебном пособии по технологиям социальной работы²¹ интересующая нас проблематика выражается через тему миграции, которой здесь посвящена глава из двух параграфов «Особенности технологии социальной работы с мигрантами». Первый параграф рассматривает миграцию как социальное явление, специфика которого для нашей страны состоит в «притоке мигрантов из ближнего зарубежья и вынужденных переселенцев из зоны военных действий в Чеченской республике».

«Раса» или «национальная принадлежность» упоминаются при цитировании законодательного определения статуса «вынужденного переселенца»: это «гражданин Российской Федерации, который был вынужден или имеет намерение покинуть место своего постоянного жительства вследствие совершенного в отношении него или членов его семьи насилия или <...> реальной опасности подвергнуться преследованию по признаку расовой или национальной принадлежности, вероисповедания, языка...» (с. 171). Соответственно из определения статуса «беженца» возникают понятия «гражданство», «натурализация», «депортация» (с. 174–175). В параграфе же «Технологии социальной работы с мигрантами» упомянутые понятия уже не встречаются, в нем речь идет о целом спектре проблем, на решение которых должен направлять свои усилия специалист. Здесь проблематизируются совсем другие понятия: неустойчивость социальных связей, детская беспризорность, девиантное поведение, нужда, стресс и кризис, права, диагноз, помощь и контроль, управление.

«Главной задачей социальных служб, так или иначе встречающихся с миграцией в своей работе», — указано в пособии, — «является сведение к минимуму тех отрицательных тенденций и последствий, которые она в себе несет. Миграция может стать и благом, и злом, спасти экономику региона или привести к социальному взрыву» (с. 180). Эта оппозиция «благо — зло» в отношении к экономическому измерению миграции согласуется с идеями Д. Голдберга о моральном обосновании идеологии эксплуатации «чужих» «своими» ввиду потребности в дешевом сырье и труде с развитием капитализма²².

²¹ Технология социальной работы. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И. Г. Зайнышева. М.: «Владос», 2002. с. 240.

²² См.: Goldberg D. T. Racist Culture. London: Cambridge, Mass., Oxford, UK, 1994.

Учебник под редакцией П. Д. Павленка²³ включает главу о «роли социальной работы в нормализации отношений между социально-этническими общностями» (с. 241–252)²⁴. Сформулировав такую новую для отечественной академической сферы проблему, автор раздела прибегает к архаичной классификации: «Выделяют нации буржуазные, социалистические и нации переходного типа» (с. 241). (Отметим в скобках, что изданное в 2004 г. другое пособие П. В. Павленка²⁵ содержит главу «Социальная работа в социально-этнической среде» (с. 121–136), которая воспроизводит текст из пособий прошлых лет).

Сказав, что «этнос — это несоциальное единение людей», автор раскрывает это понятие в сугубо социальных терминах: «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры (включая язык) и психологического склада, а также сознающих свое единство и отличие от других подобных образований (т. е. обладающих самосознанием). Основные признаки этноса — язык, народное искусство, обычаи, обряды, традиции, нормы поведения, привычки, т. е. такие компоненты культуры, которые передаются из поколения в поколение, образуя так называемую этническую культуру» (с. 242). Кстати, в этой связи уместно привести метафору Д. Голдберга²⁶, который называет такие трактовки масками расы. В частности, концепт «этническая культура», со всеми его контрверсами, маскирует культурные определения расы, которые отличаются от биологических лишь внешне.

В тексте учебника специально делается акцент на «антирусской» политике ряда новых независимых государств, которая «проявляется, в частности, в дискриминационном характере законодательства <...>, в фактах увольнения с работы по национальному признаку, закрытии

²³ Основы социальной работы. Учебник / Отв. ред. П. Д. Павленок. М.: Инфра-М, 1997.

²⁴ Текст этой главы практически идентичен тексту параграфа «Социальная работа в этнической среде» из пособия «Социальная работа: теория и практика», анализ которого дается ниже.

²⁵ Павленок П. Д. Теория, история и методология социальной работы. Избранные работы 1991–2003. Учебное пособие. 2-е издание. М.: Дашков и К, 2004. С. 428.

²⁶ Goldberg D. T. Racist Culture. Philosophy and the Politics of Meaning. Oxford, UK, Cambridge, USA: Blackwell, 1994. P. 61–89.

русских школ, переводе делопроизводства и вузовского образования исключительно на национальные языки, ущемлении прав некоренного населения, их социальной незащищенности, в бытовом шовинизме, в противодействии решению вопросов о двойном гражданстве, получении и обмене жилья, компенсации за оставленное жилье, вывозу движимого и недвижимого имущества, в моральном унижении семей бывших военнослужащих (например, в Прибалтике) и т. д.» (с. 245). Однако в книге ничего не говорится об ущемлении прав мигрантов и вынужденных переселенцев, а также иностранных граждан в России.

В этом же учебнике есть глава «Миграция и проблемы социальной работы» (с. 253–263), в которой речь идет о потере территориальных корней, маргинальности, дезинтеграции и реинтеграции, ущемлении прав, в том числе «на жилье, определение этнической принадлежности» и целого ряда прав, зафиксированных во Всемирной декларации прав человека. Социальная работа с мигрантами акцентируется на ослаблении социальной напряженности (ввиду «негативного отношения к «пришельцам» со стороны постоянно проживающего на данной территории населения») через материальную, коммуникативную и информационную поддержку, программы юридической подготовки и переквалификации. Особый упор делается на правах человека для различных категорий служащих (в том числе для социальных работников), совершенствовании законодательной базы, укреплении органов социальной защиты и социального обслуживания, специализации социальных работников. Упоминаются некоторые государственные и общественные организации, на помощь которых должен опираться социальный работник.

Отметим, что право — это не только форма мышления, система смыслов и знаков, но это еще и аппарат насилия и контроля. И идея права человека в этом смысле — продукт роста государств-наций. Признавая это, указывает Р. Уилсон²⁷, мы должны переместить фокус нашего внимания на то, как новые технологии государственного насилия и дисциплинарные бюрократизированные формы принуждения и контроля оформляют международные и местные выражения прав человека. Иными словами, исследователи могли бы больше внимания

²⁷ Wilson R. A. Human Rights, Culture and Context: An Introduction // R. A. Wilson (ed) Human Rights, Culture and Context: Anthropological Perspectives. London, Sterling, Virginia: Pluto Press, 1997. P. 14–16.

уделять не столько нормативным описаниям должностных обязанностей социального работника и правам самим по себе, сколько властным практикам их реализации.

Учебное пособие «Социальная работа: теория и практика»²⁸ содержит параграф «Социальная работа в этнической среде» (с. 279–294). По мнению авторов раздела, «в центре внимания» [sic!] этнической среды находятся «социально-этническая общность, социально-этническая группа, человек той или иной социально-этнической группы, общности». Отсюда дается такое определение: «этническая среда — это окружающие человека (слой, группу, общность) общественные, материальные и духовные условия существования, формирования и деятельности» (с. 279). Далее воспроизводится тот же текст, что и в пособии под ред. П. Д. Павленка о «нациях» (буржуазных, социалистических и переходного типа) и «народностях». Автор полагает, что эти объединения людей, а также «кланы», «племена» сочетают в себе две стороны — социальную и этническую. Несоциальное единение людей, по мысли авторов, воплощается понятием этноса (с. 280). Социальная работа в этнической среде ассоциируется здесь с понятиями «национальные меньшинства», или «социально-этнические меньшинства и группы» (с. 281), а также «малочисленные народы» (с. 282). В составе нации и народности предлагается выделять этнографические группы, которые отличаются культурой и языком от основной массы населения.

К причинам обострения отношений между «социально-этническими общностями» авторы относят неравномерность развития, различия в доступности социальных благ, стремление решить свои проблемы за счет других народов, психологическое неприятие иных, «чужих», крупные просчеты и ошибки в решении национальных проблем в годы культа личности Сталина, просчеты в экономическом, социальном и духовном развитии советского общества, в развитии национальных культур и языков, несбалансированности интересов центра и регионов, республик, ущемлении государственными министерствами и ведомствами интересов территорий (с. 282–283). Современные причины — кризис экономики, нерешенность социальных проблем, гиперинфляция, обнищание народов и разгул преступности, а также поли-

²⁸ Социальная работа: теория и практика. Учебное пособие / Отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. М.: ИНФРА-М, 2001. С. 427.

тика утверждения приоритета коренной нации, проводимая лидерами новых самостоятельных государств, националистически настроенные лидеры движений, негативная роль СМИ, неэффективность управления общественными процессами (с. 284).

Таким образом, в этих пособиях налицо черты конструирования этнического конфликта, в частности, приписывание коллективным образованиям свойств субъекта конфликта, а также приписывание действиям разных агентов и спонтанным социальным процессам «этнического» смысла²⁹. Между тем, как показал А. Осипов, большинство конфликтов на Северном Кавказе в 1990-е гг. было не этническими, а носило характер массовых насильственных акций радикальных националистических организаций против национальных меньшинств. Однако официальные лица, СМИ, активисты этнических организаций называли это «межэтническим противостоянием»³⁰. Речь идет об этнизации политического, когда конфликты интересов толкуются как конфликты происхождения³¹.

Социальная работа «в разрешении проблем межэтнических отношений» в данном пособии представлена в двух плоскостях: создание условий для нормального функционирования всего общества, предотвращение конфликтов в межэтнической среде, с одной стороны, и решение проблем социально-этнических общностей, с другой. Социальную работу здесь авторы видят на трех уровнях — федеральном, региональном и местном, и она заключается во влиянии на формирование политики, в реализации законов, воздействии на общественное мнение и помощи «в сохранении национальной идентичности, обычаев, психологии и культуры» (с. 285–286). Авторы считают необходимым вести социальную работу на принципах социальной справедливости, с учетом исторического опыта СССР, современного опыта других стран, природно-географических условий хозяйствования, роли науки и СМИ в социальной работе при решении проблем межэтнических отношений.

²⁹ Осипов А. Конструирование этнического конфликта и расистский дискурс // *Расизм в языке социальных наук* / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко. А. Осипова. СПб: Алетейя, 2002. С. 54–55.

³⁰ Осипов А. Конструирование этнического конфликта и расистский дискурс. С. 47

³¹ Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Малахов В. Скромное обаяние расизма и другие статьи. М.: Модест Колеров и «Дом интеллектуальной книги», 2001. С. 164.

В данном тексте авторы, не задумываясь, прибегают к термину «межэтнические отношения». Между тем, когда мы начинаем осмысливать этничность как измерение социальных, а не только «национальных» отношений, тогда становится возможным деконструировать тот язык, на котором ведется дискуссия об этничности. Тем самым мы сможем критически оценить, насколько корректно рассматривать тот или иной конфликт как «этнический». Напомним, что, согласно Б. Андерсену³², процесс возникновения современных наций направлялся представителями местных элит, и это указывает на то, что этничность не задается сверхъестественно природой или культурой, а создается. Это может быть проиллюстрировано самыми разнообразными примерами из анализа конфликтов на постсоветском пространстве. Осетино-ингушский, армяно-азербайджанский, грузино-абхазский конфликты, например, называют «этническими». В качестве фундаментальных причин вспышки насилия между сторонами многие аналитики декларируют «очевидный» факт межэтнических различий, а также без колебания углубляются в изучение «непреодолимых» исторических и культурных противоречий, в силу которых конфликты стали неизбежными.

Изданное в Ростове-на-Дону учебное пособие по социальной работе³³, предлагает учитывать этнопсихологический и демографический аспекты социальной работы следующим образом: «В основании межэтнических отношений принято выделять две наиболее отчетливо выраженные тенденции: стремление этносов к сохранению самоидентичности и интернациональная тенденция, предполагающая развитие межэтнического общения. Для социального работника важным условием правильного построения отношений с различными этническими группами служат выводы социальных психологов о возможностях типизации поведения представителей этих групп» (с. 488–489). «Современная этнопсихология считает одной из основных причин возникновения этнических стереотипов несхожесть этнических характеров» (с. 489). Автор раздела иллюстрирует эту мысль следующим примером: «русские, проживавшие на пограничных с Кавказом террито-

³² Андерсен Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2001.

³³ Социальная работа / Под общей ред. проф. В. И. Курбатова. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.

риях, издавна считали кавказские народы воинственными, зачастую жестокими и хитрыми» (с. 490). Здесь же делается вывод о том, что «социальные и этнические стереотипы зависят от социальных и политических отношений. Манипулирование социальными отношениями через разработку этнических стереотипов, обслуживающих определенную идеологию, становится определяющим фактором социальной жизни в двадцатом столетии» (с. 490). К сожалению, автор в этом тексте никак не обсуждает другие факторы межэтнической напряженности, включая политику построения образа опасного другого средствами СМИ, экономические и классовые причины конфликтов. Таким образом, поле обсуждения межэтнической конфликтности в значительной степени сужается и, порой, психологизируется.

Далее автор вводит понятие культурного стереотипа как обобщенного типа поведения, который может создавать трудности для социального работника в процессе оценки потребностей клиента: «Можем ли мы в процессе непродолжительного общения, которое возникает между социальным работником и клиентом, определить, соответствуют ли претензии на социальную защиту жизненно важным потребностям этого человека или же здесь более значительную роль играют формальные поведенческие стереотипы? Такая проблема возникает не только в отношениях между клиентом и социальным работником, но и у каждого человека в его повседневной жизни, поскольку очень трудно различить реальные потребности индивида и укоренившиеся культурные стереотипы поведения» (с. 491).

Культурные различия между мигрантами и местными жителями нельзя сбрасывать со счетов, но если специфика тех или иных групп толкуется как раз и навсегда заданное антропологическое свойство³⁴, то есть риск подмены признаков социального неравенства особенностями культуры. Владимир Малахов называет такую практику культурализацией социального, которая выражается в следующем кредо: «мы приветствуем вашу инакость — но при условии, что вы останетесь там, где вы находитесь сейчас и что наше благополучие не потерпит ущерба»³⁵. Этничность, понятая как природная характеристика,

³⁴ Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Малахов В. Скромное обаяние расизма и другие статьи. М.: Модест Колеров и «Дом интеллектуальной книги», 2001. С. 164.

³⁵ Там же. С. 162.

представлена как фактор снижения эффективности социального обслуживания и тем самым — как угроза всеобщему благоденствию.

Для прояснения своей позиции автор приводит следующую иллюстрацию: «В сознании европейца зачастую бытует мнение, что в семьях народов Востока рождение мальчика более желанно, нежели рождение девочки. Действительность говорит о том, что мы часто заблуждаемся, принимая внешние проявления за истинное положение вещей. Мальчики занимают особое место в социальной иерархии как продолжатели рода. Воины-защитники, носители обычаев и традиций и так далее. На самом деле, среднестатистическая семья может разориться, изменить свой социальный статус, если в семье не появятся девочки. Исследования говорят о том, что девочки, принося в дом калым, становятся экономической опорой благосостояния семьи. Таким образом выявляется совершенно неопианная роль женщины в накоплении экономического потенциала семьи. Если мы обратимся к анкетным опросам о роли женщины в обществе представителей интересующих нас этнических групп, то получим ответ, прежде всего характеризующий женщину как мать и хранительницу очага. Как правило, экономическая роль девушки никогда не фиксируется. Скорее всего, этот фактор можно отнести к бессознательным проявлениям социальных стереотипов» (с. 495). Такая интерпретация гендерных ролей, на наш взгляд, фиксирует смыслы восточной семьи в духе ориентализма, по Э.Саиду, — как сферу экзотического и иррационального.

Автор делает вывод о том, что этнические стереотипы проявляют себя практически во всех сферах жизни и необходимо учитывать этот факт при организации социальной работы, четко разграничивать реальные социальные потребности клиента и те, которые диктуются традициями и обычаями. Например, семьи переселенцев из сельской местности, «традиционно привыкшие жить в отдельных домах, с большим трудом адаптируются в городских условиях, даже если приезжают к родственникам, которые у них могут быть единственными. По данным социологических исследований, взрослые члены семей из сельской местности не имеют ярко выраженного стремления получить новую квалификацию, им трудно привыкнуть жить только на денежный доход. Таким семьям имеет смысл предлагать поселение в привычной для них обстановке» (с. 495).

Налицо четкая оппозиция между рациональностью государственной политики и ее агентов, с одной стороны, и «иррациональностью»

переселенцев, этнических персонажей, с другой. Люди, демонстрирующие «культурно специфическое» поведение, мыслятся, таким образом, как низшие, и это обосновывается не биологически, не особенностями их происхождения, а в политических и культурных терминах. Притязания автора, выступающего от лица социальных работников, на культурное превосходство объясняется моральными, социокультурными, правовыми, экономическими причинами. Этнический персонаж здесь лишен тех основных добродетелей, которыми должны отличаться достойные клиенты социальной работы — он непослушен, его традиционность, дезадаптированность и нежелание рационализировать свое поведение ассоциируется с отсталостью и сопротивлением модернизации. Раса кодируется в культуре³⁶, семантика расы создается сложным взаимодействием дискурсов, в которых языки культуры начинают ассимилировать термины расовой и этнической принадлежности. Современный расизм подразумевает установление отношения зависимости между социальным положением группы и ее культурными характеристиками.

Идея с поселением выходцев из сельской местности в привычной для них обстановке может напомнить искушенному читателю проект заселения вынужденными мигрантами полузаброшенных районов и сельской местности в европейской части России. Люди, среди которых было много представителей интеллигенции и промышленных рабочих из бывших советских республик, оказались брошенными без достаточной финансовой помощи, подходящей работы, достойных жилищных условий в полуразвалившихся деревнях и маленьких городках.

Учебное пособие «Теория социальной работы»³⁷ содержит параграф «Этноцентризм и проблемы поддержки нуждающихся» (с. 329–336). Ключевые понятия параграфа: культура, идентификация, дискриминация и притеснение, стереотипы, инкультурация, социализация, агрессия, предрассудки, проекции, традиционализм, конкуренция на рынке труда. В основном текст посвящен обсуждению различных типологий:

³⁶ Скворцов Н. Г. Этничность, раса и способ производства: неомарксистская перспектива // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. №1. С. 65.

³⁷ Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: «ВЛАДОС», 2000. С. 432.

классификаций причин этноцентризма и дискриминации, разновидностей этнической самоидентификации и межэтнических отношений, типов дискриминатора. Собственно социальной работе уделяется две страницы, на которых излагаются принципы «взаимодействия с этночувствительными клиентами», представляющие собой анти-дискриминационную практику, направленную «не только на формирование отношений с клиентом, но и на предотвращение институциональной дискриминации» (с. 335), а также «стратегию полномочий», связанную с активизацией самопомощи, снятием институциональных отрицательных оценок клиента (с. 336).

Как видим, тема этничности получает развитие в тех редких учебных пособиях, которые написаны на иностранном материале, где излагаются западные теории с иллюстрациями из западных же исследований. Современные отечественные исследования этничности пока не привлекли внимания авторов учебных пособий, а известные зарубежные теории не подкрепляются отечественными примерами.

Диагнозы и замеры этничности

Четвертая группа учебных пособий включает две книги, в названии которых есть категория этничности, а в структуре имеются разделы, связанные с социальной политикой и социальной работой. В учебном пособии «Основы этнической психологии»³⁸ в разделе «Межэтнические конфликты» читаем: «Межэтническим конфликтам всегда сопутствуют вынужденные мигранты. Они главный источник появления в обществе группы лиц, которых называют невротиками-этнофобами. У них снижена фрустрационная устойчивость, затруднены взаимоотношения с широким кругом лиц. В этноконтактных ситуациях они отличаются неадекватностью и иррациональностью поведения. В условиях продолжительной психотравмирующей ситуации невротики-этнофобы пополняют ряды националов» (с. 308–309). К этничности нас отсылают употребляемые понятия «напряженность», «конфликты», «кризисная ситуация», «психическая инфляция», «гиперидентичность», «социальная паранойя». Автор прибегает к медицинским ассо-

³⁸ Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие. СПб: Речь, 2003. С. 452.

циациям, что позволяет ему усилить аргументацию с экспертных позиций и представить проблему миграции в виде эпидемии. «По уровню гиперидентичности», — пишет автор, — впереди идут вынужденные эмигранты — переселенцы и беженцы. Они невольно разносят микробы национализма за пределы его первичных очагов» (с. 309).

Хотя мигрантофобия довольно широко распространена на уровне обыденного сознания, присутствие подобного дискурсивного оформления проблемы в академической литературе не может не настораживать. Здесь мы обнаруживаем иллюстрацию мысли Д. Голдберга³⁹ о том, что неудачи некоторых групп — определяемых в культурно-или биологически-расовых терминах, в т. ч. в терминах этничности — в интегрировании в общество ведут отнюдь не к рефлексии по поводу барьеров на пути интеграции, не к деконструкции доминирующих образов и смыслов границ между «нами» и «ими», не к критике практик исключения и ограничения меньшинств. Эти неудачи, напротив, понимаются автором пособия как недостаток способностей, тех или иных качеств самой группы.

Еще Питирим Сорокин утверждал, что нет национальных проблем и национального неравенства, а есть общая проблема неравенства, выступающая в различных видах и производимая различным сочетанием общих социальных факторов, среди которых нельзя отыскать «специально национального фактора, отличного от религиозных, экономических, интеллектуальных, правовых, бытовых, профессиональных, территориальных факторов»⁴⁰. Впрочем, язык некоторых чиновников, а также вузовских и школьных педагогов отражает слабое знакомство с предметной областью наук, анализирующих вопросы этничности, но при этом ткань российского образования пронизана этноцентристской образностью.

В учебном пособии по этнополитологии⁴¹ заявляется, что важнейшая задача этой отрасли политической науки — установить связь между биологическим и социальным в этнической природе человека (с. 12). «Что в нем от матери-природы, а что — от характера социаль-

³⁹ Goldberg D. T. Op. cit. P. 78

⁴⁰ Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество // Национальный вопрос как проблема социального равенства. М. 1992. С. 245–252.

⁴¹ Этнополитология: Учебное пособие-хрестоматия / Сост. и авт. вступ. статьи В. А. Тураев. М.: Ладомир, 2001. С. 400.

ных отношений?», — вопрошает автор, который далее рассуждает о таких вопросах, как национальные движения, этничность и власть, права человека и защита национальных меньшинств, но ни разу более не возвращается к «биологическим» компонентам этнической природы человека.

Биологические, а вернее, телесные проявления этничности и расы, фиксируемые в упомянутом выше учебном пособии по этнической психологии, отсутствуют в литературе, ориентированной на социологическую или экономическую модели объяснения, которые делают акцент на бедности, социальной изоляции, исключении «этнических других», например, мигрантов. Негативный имидж телесных особенностей отвечает идеологии расизма, где на бытовом или институциональном уровне проблематизируются телесные отличия, причем основывается это на широко распространенной практике использования образа тела в культуре в целях унижения и опорочивания. Поэтому для антирасистского дискурса характерно избегание телесности. Однако следует признать, что социальная теория, отодвинув телесность в тень социологии этничности и исследований расизма или даже в область биомедицины, оставила невидимым и неизученным широкое поле субъективного опыта людей⁴². В частности, ни в одном из проанализированных пособий не обсуждается проблема ущемления прав этнических и расовых меньшинств, пережитый людьми опыт дискриминации, проблемы современного российского расизма и экстремизма. Реальные этнические проблемы современного российского общества подменяются рассуждениями об угрозах, исходящих от опасных мигрантов.

Выводы

В результате проведенного анализа мы можем сделать следующие выводы относительно учебной литературы по социальной политике и социальной работе. Квалификация атрибутов этничности в поле социальной политики и социальной работы включила следующие града-

⁴² Hughes B. and Paterson K. The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment, in: *Disability and Society*, 12 (3), 1997. P. 325–340.

ции модальности текста: культурная специфика, социальная проблема, права человека. В этом символическом континууме смысловая атрибуция этничности осуществляется с различной степенью обеспокоенности относительно общественной безопасности и порядка. Такая тревога, достигнув определенного уровня, выражается в обосновании необходимости принятия тех или иных мер, политических реформ или пересмотра существующих регуляций. Репертуар модальности, тем самым, может быть представлен на континууме от нейтральных символов культурных вариаций, к правам на труд и социальное обеспечение до необходимости регуляции, контроля, применения силы.

Этничность представлена в следующих смысловых аспектах: миграция, конфессия, традиция, культура, территориальность (как место компактного проживания или государственность). Наряду с упомянутыми выше модальными градациями, эти понятийные области образовали категориальную сетку семантического пространства категории в нашем анализе. Этнические персонажи квалифицируются как особые клиенты системы социального обслуживания, в принципе способные к интеграции, но выступающие также источником реальной угрозы или потенциальной социальной опасности. Как правило, эта квалификация фокусируется на статусе мигранта, принадлежности к культурной группе, типу семьи без внимания к таким параметрам статуса как пол, возраст, образование, профессия, доход. Понятие этничности практически всегда применяется в дихотомическом пространстве мы/они, и этот контраст может быть обусловлен конкретной социальной системой или государством-нацией в терминах негативных категорий⁴³ (например, «некоренные», «нерусские», «нетитульные») или с помощью других бинарных оппозиций (например, «реальные» vs. «культурно стереотипные» потребности). Описание направлений социальной политики и форм социальной работы затрагивает такие смысловые аспекты этничности, как миграционная политика и социальная работа с мигрантами, культурная специфика социальных отношений в «этнической среде», религиозные программы работы с заключенными, традиции социальной помощи и социального контроля.

В дискурсе учебной литературы отсутствует последовательная база нондискриминации, технологии нондискриминационной или мульти-

⁴³ Seymour-Smith Ch. Ethnicity // Macmillan Dictionary of Anthropology. London: Macmillan, 1986. P. 95–96.

культурной социальной работы, социально критической и эгалитарной позиции, но присутствуют биологический и культурный детерминизм, слепота к проблеме этнического неравенства, непоследовательность и бессистемность описания аспектов этничности. Если речь идет о социальной работе, то предлагаются формальные указания, далекие от конкретной практики. Лейтмотивом звучит символическое утверждение атрибутов доминирующей этничности, большинства — в терминах конфессии, традиций, культуры, истории.

Сегодня растет число исследований, которые концептуализируют этничность в условиях современного трансформирующегося общества. Обсуждая понятия и проблемы этнической идентичности, этнокультурных особенностей социальной реальности, авторы касаются экономических, политических и культурных контекстов, полагая их в качестве тех условий, в которых категории расы, этничности, национальности становятся ключевыми. Этничность внедрена в социальные, политические и экономические структуры, причем формы этих структур позволяют этничности «отливаться» в разнообразные проявления и выражать свою социальную значимость⁴⁴. Таким образом контекстуализация этнических идентичностей становится многомерной, включая социальный, экономический, политический, гендерный и классовый компоненты.

Между тем, в проанализированных изданиях пока что никак не используются новые исследования этничности и расизма в России, но в ряде из них привлекаются переводы зарубежных учебных материалов, международные и отечественные законодательные документы, этические кодексы. В учебных пособиях отсутствует язык расизма и исламофобии, однако в некоторых изданиях происходит символическое утверждение доминирующих этнических атрибутов — конфессии, традиций, культуры, истории. Технологии нондискриминационной или мультикультурной социальной работы, активной толерантности, социально критической позиции пока что в учебной литературе не раскрыты.

Экстремизм и толерантность представляют собой, безусловно, разные перспективы в борьбе за справедливые отношения между людьми. Но это не означает, что обучение толерантности должно игнорировать

⁴⁴ Fenton S. Ethnicity. Racism, class and culture. London: Macmillan, 1999. P. 21.

существование этнических стереотипов и ксенофобии, напротив, такие образовательные программы должны быть нацелены на развитие навыков критической рефлексии, деконструкции и преодоления расистских дискурсов. Но для этого необходимо, чтобы преподаватель сам был свободен от расовых предрассудков и стереотипов, демонстрировал толерантность, социальную ответственность, понимание равенства прав различных групп населения, независимо от цвета кожи и формы глаз, физических или материальных возможностей, обычных или нетипичных потребностей.

Набирающая силу гегемония идентификационной модели как национальной принадлежности опирается на историю, антропологию, психологию и социальную политику. В публичной дискуссии все с большей уверенностью заявляет о себе дискурс различий, который, по мнению В. Малахова⁴⁵, сам становится источником различий. В этом случае концепция мультикультурализма может привести в тупик. Если этнокультурные различия принимаются как данность, как нечто само собой разумеющееся, то многие социальные проблемы трактуются как следствие инаковости. В этом случае мигранты оказываются этнически другими, культурно и социально неадекватными именно по причине собственной нетипичности, тогда как социальные структуры и агенты, влияющие на производство и воспроизводство социального неравенства, уходят на второй план. Речь идет, в том числе, о таких структурных и институциональных факторах, как безработица и теневая экономика, низкий профессионализм работников службы миграции и других социальных сервисов, ошибки в социальных проектах, усугубляющие неравенство, несоответствие риторики социальной политики и реальности тех проблем, с которыми сталкивается мигрирующее население и этнические меньшинства в современном государстве. Источниками изменения сознания и массовых коммуникаций выступают дискурсивные практики, и при их помощи возможно уменьшение доли расизма в современной коммуникационной культуре.

Именно поэтому, на наш взгляд, к концепциям мультикультурализма и толерантности необходимо добавить измерение социальной критики, которое открывает нон-дискриминаторную перспективу со-

⁴⁵ Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Малахов В. Скромное обаяние расизма и другие статьи. М.: Модест Колеров и «Дом интеллектуальной книги», 2001. С. 165.

циальных отношений. Сегодня говорят о границах толерантности, называя в качестве точки отсчета то государственные интересы, то интересы меньшинств, порой забывая о том, что государство и группа не должны подавлять права человека. Тогда толерантность к иному вряд ли может обойтись без такого принципа как «нетерпимость к несправедливости». Активная толерантность, конечно, должна включать реализацию межэтнических проектов — не только кулинарных и спортивно-развлекательных, но и социально ориентированных, предполагающих предотвращение бедности, насилия и дискриминации. Речь идет не только о таких аналитических проблемах как доверие, границы и дистанция. Следует помнить еще и о том, что критическая позиция, умение отстаивать свои права и достигать справедливости — свойства, которые развиваются только в условиях гражданского общества и, в частности, посредством подготовки специалистов в сфере помогающих профессий, государственной службы и управления.

Приложение

Перечень учебной литературы

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Владос, 2004. С. 368. Рекомендовано УМО вузов по социальной работе.
2. Антипьева Н. В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: правовое регулирование. Учеб. пособие. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. С. 224.
3. Волгин Н.А., Гриценко Н.Н., Шарков Ф.И. Социальное государство. Учебник. М.: «Дашков и К», 2003. С. 416.
4. Золотарева Т. Ф., Минингадиева М. Р. Основы психологической самопомощи социального работника. Учебное пособие. М.: МГСУ, 2001. С. 182.
5. Зубкова Т. С., Тимошина Н. В. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи. М.: Academia, 2003. С. 224. Допущено Министерством образования РФ для студентов среднего профессионального образования по специальности 0205 «Социальная работа».
6. Климантова Г. И. Государственная семейная политика современной России. Учебное пособие. М.: Дашков и К, 2004. С. 192.

7. Клиническая психология в социальной работе. Учебное пособие / Под ред. Б. А. Маршнина. М.: Academia, 2002. С. 224. Рекомендовано УМО вузов России по образованию в области социальной работы в качестве учебного пособия для студентов факультетов социальной работы.

8. Козлов А. А., Иванова Т. Б. Практикум социального работника. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. С. 320. Рекомендовано Академией гуманитарных наук РФ в качестве учебного пособия для студентов вузов.

9. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века). М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. С. 480. Рекомендовано УМО вузов России по образованию в области социальной работы в качестве учебного пособия для студентов факультетов социальной работы.

10. Макашева З. М., Калиникова И. О. Социальный менеджмент. Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 207. Допущено Министерством образования РФ для студентов специальности «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент организации»

11. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическая реабилитация детей с ДЦП. Учебное пособие. М.: МГСУ, 2001. С. 197. Рекомендовано Министерством образования РФ для студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа».

12. Медведева Г. П. Этика социальной работы. М.: ВЛАДОС, 2002. С. 208. Рекомендовано Министерством образования РФ для студентов высших учебных заведений.

13. Мельников В. П., Холостова Е. И. История социальной работы в России. Учебное пособие. 2-е издание. М.: Маркетинг, 2002. С. 344.

14. Менеджмент социальной работы. Учебное пособие / Под ред. Е. И. Комарова и А. И. Войтенко. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 288. Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высш. учеб. заведений.

15. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. С. 236.

16. Никитина Л. Е. Социальная педагогика. М.: «Академический проект», 2003. С. 272.

17. Никишина В. Б., Василенко Т. Д. Психодиагностика в системе социальной работы. Учебное пособие. М.: Владос, 2004. С. 208.

18. Осадчая Г. И. Социология социальной сферы. Учебное пособие. М.: Академический проект, 2003. С. 336. Допущено Советом УМО по классическому университетскому образованию к изданию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социология».

19. Основы социальной работы. Учебник / Отв. ред. П. Д. Павленок. М.: Инфра-М, 1997. Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования РФ в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Социальная работа».

20. Павленок П. Д. Теория, история и методология социальной работы. Избранные работы 1991–2003. Учебное пособие. 2-е издание. М.: Дашков и К, 2004. С. 428.

21. Пантелеева Т. С., Червякова Т. А. Экономические основы социальной работы. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 160. Рекомендовано Минобразования РФ.

22. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. Учебное пособие. СПб: Речь, 2003. С. 452. Рекомендовано УМО вузов РФ по образованию в области социальной работы в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

23. Психология социальной работы / Под ред. М. А. Гулиной. М., СПб: Питер, 2004. Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию для студентов, обучающихся по специальности психология.

24. Социальная педагогика / Под ред. В. А. Никитина. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. С. 272. Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

25. Социальная политика. Учебник / Под ред. Н. А. Волгина. М.: «Экзамен», 2002. С. 736. Рекомендовано УМО по образованию в области национальной экономики и экономики труда Министерства образования РФ для студентов экономических и неэкономических специальностей.

26. Социальная работа / Под общей ред. проф. В. И. Курбатова. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

27. Социальная работа с осужденными. Учебное пособие / Под общей ред. В. И. Жукова, М. А. Галагузовой. М.: Изд-во МГСУ, 2002.

С. 256. Рекомендовано УМО вузов РФ по образованию в области социальной работы в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

28. Социальная работа: теория и практика. Учебное пособие / Отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. М.: ИНФРА-М, 2001. С. 427.

29. Теория и методология социальной работы. Учебное пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. С. И. Григорьева. М.: Наука. 1994. С. 185.

30. Технология социальной работы. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И. Г. Зайнышева. М.: «Владос», 2002. С. 240. Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

31. Трудовое право России. Учебное пособие / Под ред. Л. Н. Анисимова. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 432. Рекомендовано Министерством образования России в качестве учебного пособия для студентов вузов.

32. Фирсов М. В. История социальной работы в России. Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 256. Рекомендовано Министерством образования РФ для студентов высших учебных заведений.

33. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: «ВЛАДОС», 2000. С. 432. Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

34. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Academia, 2002. С. 192. Рекомендовано УМО вузов России по образованию в области социальной работы для студентов факультетов социальной работы.

35. Холостова Е. И. Социальная политика. Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2001. С. 204.

36. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми. Учебное пособие. М.: Дашков и К, 2002. С. 296.

37. Холостова Е. И. Социальная работа. Учебное пособие. Дашков и К, 2004. С. 692. Рекомендовано УМО вузов России по образованию в области социальной работы для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

38. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация. Учебное пособие. М.: Дашков и К, 2002. С. 340. Рекомендовано УМО вузов России по образованию в области социальной работы.

39. Черносвитов Е. В. Прикладные методы социальной медицины. М.: ВЛАДОС, 2002. С. 256.

40. Черносвитов Е. В. Социальная медицина. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 304. Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

41. Шульга Т. И., Олиференко Л. Я., Быков А. В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям. М.: Изд-во Университет РАО, 2003. С. 400. Допущено УМО по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов вузов.

42. Яцемирская Р. С., Беленькая И. Г. «Социальная геронтология». М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 224. Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

Вопросы

Виктор ВОРОНКОВ

У меня сложилось впечатление, что вот этот проанализированный учебный канон по социальной работе обладает цельностью и последовательностью. Учебные пособия исходят из устойчивых представлений, что все общество делится на «нормальных», то есть на мужчин среднего возраста, русских и без вредных привычек, и всех остальных, которые причисляются к разным меньшинствам.

Все меньшинства заведомо проблемные, несчастные, неполноценные, обязательно требуют помощи. И мне кажется, что социальная работа — это замечательная профессия для расистов вообще. Просто расистское направление работы в нашем обществе.

Как вы к этому относитесь?

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Сказать, что есть какая-то одна социология, что есть одна социальная работа, нельзя. Но то, что написано в учебниках, — это точно то,

что вы сказали, за исключением тех параграфов, глав и разделов, где написано, что нельзя так говорить. Нельзя! Хотя потом говорят.

Я уже вчера говорила, что параллельно делаю экспертизу по поводу гендера. И вот прямо точно так, как вы говорите: есть какие-то вопросы, проблемы, а есть матери-одиночки или какие-то женщины-бомжи. Я в двух учебниках встретила разночтения: в одном было написано, что у женщин такая особенность, что среди них больше бомжей, чем среди мужчин, а в другом — наоборот. То есть каждый раз женщина обязательно как-то особо выделяется в главу.

В одном толстом учебнике «Социальная политика» (под редакцией Волгина) говорится, что есть различные группы населения, среди них инвалиды, старики и женщины. Начинается с того, что женщины — это особая группа, обладающая физиологическими особенностями.

Что касается того, вся ли социальная работа расистская, очень хочется сказать, что не вся, потому что есть антирасистская социальная работа, например, в Великобритании. И как бы мы тут не протестовали против антирасизма, она все равно есть и будет, особенно там, где есть расизм, потому что когда есть расизм, нельзя без антирасизма никак.

Виктор ВОРОНКОВ

Те вопросы, которые обсуждаются в учебниках (например мигранты), проблематизируются государством. Социальный работник как государственный человек говорит: это проблема для общества. Хотя все должно бы проблематизироваться теми, на кого направлена социальная работа. Это совершенно другой принципиальный подход. Мы уже говорили об этом в прошлый раз. А иначе социальный работник, социолог присоединяется немедленно к государству и обслуживает его.

ФРАГМЕНТЫ ДИСКУССИИ

Производство знания и отношения власти

Виктор ВОРОНКОВ

Вот если бы было все так просто, можно было сказать: вот расистское общество, вот свободное от расизма. Мы можем критиковать общество вплоть до того, что все границы в обществе объявим расистскими, и мы в силах это обосновать. Но тогда мы должны говорить, что расизм — это все. Какой тогда смысл в том, что мы критикуем расизм? То же самое с толерантностью. Можно ее довести до абсурда. Например, можно представить циничную телепередачу, в которой ведущий с интересом расспрашивает людоеда о том, как тот свежует и ест людей. И можно сказать: вот это высокий уровень толерантности. Да, это толерантность ко всем ... кроме себя. Толерантность это такой континуум, где мы ситуативно намечаем пределы, чтобы не потерять себя. У нас существуют какие-то принципы, хотя они и конвенциональны, но в разных средах (милье) эти пределы различны. И вообще трудно представить, что можно навязать единую степень толерантности всему обществу целиком. Даже в тоталитарном государстве.

Поэтому, наверное, есть какая-то такая градуалистская позиция, когда мы что-то меняем в ту или иную сторону и реагируем потом на ответы, которые получаем на наш вызов, опять что-то меняя, реализуя наши замыслы уже немножко иначе. При помощи такого рода итераций приходим к конвенциональной границе. Где эта граница? Жизнь подсказывает каждый раз, где мы должны остановиться.

Что касается терроризма, это сходная проблема. Правозащитник стоит на одной позиции (права человека всегда приоритетны), а государство стоит на другой (права человека в некоторых ситуациях должны отойти на задний план). И в зависимости от соотношения сил эта граница движется туда или сюда. Нет идеального государства и нет идеального общества, а всегда это вектор взаимодействия самых разных сил, которые действуют в этом обществе.

Елена ЗДРАВОВОСЛОВА

Есть ли пределы культурному плюрализму? В общем, я сторонник толерантности, но где граница принятия другого, которую мы можем представить? Людоедство мы все-таки не признаем как позитивное культурное достижение. Наверное, нацизм не признаем. Что делать с признанием терроризма, как иногда необходимого инструмента давления на имперские практики? Когда мы говорим о терроризме прошлых времен, о терроризме, который был распространен у колониальных народов в определенной фазе борьбы за независимость, то мы соглашаемся: да, они имели на это право, потому что это было чудовищно — эти британские колонии, британская империя, этот нацизм, этот расизм и так далее. Современный терроризм невозможно обсуждать таким образом, или, если возможно, то в очень узких кругах. Нам не дадут ничего такого сказать публично. И недаром, например, американские исследователи в частных разговорах говорят, что только сейчас они чувствуют впервые, что живут в несвободной стране, потому что они не могут оппонировать правительству по поводу терроризма. Критикуя действия правительства, они оказываются защитниками терроризма.

Эдуард ПАНАРИН

Я согласен с Сергеем Абашиным, что, скорее всего, дебаты с точки зрения конструктивизма по поводу новых определений расизма и так далее окажутся тупиковыми. В смысле социального активизма, мне кажется, гораздо более действенной была бы критика с точки зрения принципов либерализма.

Один из принципов либерализма — это то, что четко разграничивается приватная и публичная сферы, и государство в принципе в приватную сферу не вмешивается. Религия, например, обычно традиционно относится к приватной сфере, а государственное образование считается делом публичным. И на этом основании был принят французский закон [о ношении хиджабов в светской школе. — *Ред.*], который, однако, можно критиковать как не соответствующий принципам либерализма. Такой подход, когда всех пытаются стричь под одну гребенку, в сущности, не отличается от действий янычар в Османской империи. Они забирали христианских детей в виде налога и превращали их в мусульман, так как считалось, что, безусловно, ислам это

более правильно, чем христианство. И предпринимаемые сейчас во Франции попытки насильственным образом сделать из детей просвещенных либералов — также представляют собой реализацию совершенно нелиберального принципа.

Я считаю законы, принятые во Франции и в Германии, безусловным нарушением либерального принципа. Это вторжение в частную сферу. Государство заявляет, что дети должны по преимуществу принадлежать государству, а не семьям. И мне в этом видится тоталитарная какая-то тенденция к унификации, к навязыванию государственных стандартов. Ну кому будет хуже, если женщина хочет ходить в платке?

Виктор ВОРОНКОВ

У меня глубокое убеждение, что очень правильна французская модель, где все, что касается публичной сферы, подчинено единым законам, публичная сфера унитарна. И во всем, что принято считать публичным, во Франции не делается никаких различий. Так, ежели образование — публичная сфера, значит, все ходят одинаково, как предписывает закон — либо все в платке, либо все без платка. Если летоисчисление, календарь перенести в приватную сферу, то, пожалуйста, считайте хоть от чьего-нибудь рождества, хоть от сотворения мира, хоть от дня рождения Путина. Государство не должно вмешиваться в частные дела.

Дмитрий ДУБРОВСКИЙ

Я хотел бы обратить внимание на то, что называется двойными стандартами. Любопытно, что правозащитники в России очень резко среагировали, когда у мусульманских женщин в России потребовали снять хиджаб для фотографии в паспорте. И тогда, когда эти женщины судились с МВД, правозащитники последовательно выступали на стороне женщин. Хотя в данном конкретном случае, на мой взгляд, речь идет, очевидно, о сфере публичного, о равных для всех граждан требованиях государства к оформлению документов.

Когда та же самая ситуация к сфере публичного возникла во Франции, наши правозащитники тут же сказали: — Ну, конечно, это требование французского государства совершенно правильно, ведь речь идет о публичной сфере.

Мне кажется, что здесь очевидны две вещи. С одной стороны, отсылая к классическим работам неоднократно хулимой здесь этнографии, все-таки хотел бы сказать, что такие предметы одежды как хиджаб обозначают принадлежность к некоей группе. Если государство заинтересовано считать школу публичной сферой, оно в полном соответствии с конституцией должно требовать того, чтобы все выглядели как граждане, а не как члены определенной религиозной, этнической или какой-то другой группы. Так?

Александр ОСИПОВ

Я несколько скептичен именно к этому конкретному примеру. Почему? Потому что, если быть последовательным, тогда нужно требовать, чтобы ограничения касались любых символов принадлежности к тем или иным группам.

Мне кажется, что в нашем разговоре просто недостаточно четко определено самое главное: а где находится, собственно говоря, граница между сферами публичного и приватного? Я не имею в виду в данном случае одежду. А где она физически находится? В школе, да. А на улице? А в общественном учреждении?

Получается тогда, если опять же быть последовательными, что женщина в хиджабе может ходить только дома и в мечеть, но не на улице, не в общественном учреждении, не в общественном транспорте, не в школе.

Лилия САГИТОВА

Я живу в Татарстане и участвовала в этом процессе, когда группа женщин-мусульманок отстаивала свое право фотографироваться на паспорт в платках. Я рассматриваю эту ситуацию как конфликт норм религиозного поведения и государственных норм фиксации идентичности. Паспорт — государственный документ. Существует перечень определенных правил его оформления. Одно из них касается требований, предъявляемых к вклеиваемой в этот документ фотографии. Именно эти требования представлялись женщинам-мусульманкам невыполнимыми. Они настаивали на том, чтобы им позволили фотографироваться в платках. Здесь я возражу своему коллеге этнографу. Речь идет не о выражении принадлежности к какой-то группе через какие-то элементы одежды. Здесь речь идет о свободе совести. Тюме-

тейку ты можешь снять, а можешь надеть. Никаких проблем. Но когда мы говорим о хиджабе, речь идет именно о свободе совести. Конфликт разрешился в пользу женщин-мусульманок. И мне представляется это правильным. Если мы декларируем, что у нас демократическое государство и свобода совести, мы должны быть последовательны. Нашу свободу совести должны уважать и на уровне стандартов оформления государственных документов.

Елена РУСАКОВА

Какое-то время назад произошла публичная дискуссия по поводу противоречий между dress-code (определенные требования к внешнему облику работников компании или служащих учреждения) и правом на индивидуальный внешний облик. Обсуждалось, насколько это требование правомочно. И в случае отдельных фирм, компаний или даже учреждений сошлись на том, что это правомочно, потому что у человека есть выбор. Если тебе не нравятся требования dress-code, ты просто туда не ходишь, не поступаешь туда на работу, на службу и т. д.

В принципе, можно подумать, можно ли рассматривать школу, в том числе государственную школу, в качестве такой зоны, которую человек может и не посещать. Во Франции, насколько я поняла по материалам дискуссии, такой выбор объективно существует, поскольку институт альтернативного образования, частных школ весьма развит. С другой стороны, одно из возражений по поводу этого закона было именно таково — все эти мусульманские девушки окажутся выключенными из светского образования, они перейдут в частные религиозные школы. А это отнюдь не рассматривается как благо для общества или для этих девушек.

И дополнительная реплика по поводу свободы совести. Ведь один из компонентов этой свободы — отделение школы от церкви. Это означает, что школа должна быть светской, нейтральной, чтобы в нее могли ходить представители разных, в том числе, может быть, не очень друг друга любящих конфессий. Так что вопрос интересен своей неоднозначностью.

Владимир ШНИРЕЛЬМАН

Мне представляется, что необходимо учитывать какие-то культурные обстоятельства. В Штатах, например, лет 20–25 назад возникло

новое направление — медицинская антропология. Эти антропологи выполняют функцию такого культурного медиатора. Например, существует большая миграция мексиканцев и пуэрториканцев в южные штаты США. Когда им требуется медицинская помощь, они не обращаются к «белым» докторам. Тут и лингвистическая проблема: они не всегда владеют нужным (понятным такому доктору) языком; но тут и культурная проблема: доктор и больной могут пользоваться слишком различными (не сводимыми один к другому) способами описания болезней. И вот здесь представитель медицинской антропологии как бы служит медиатором — он работает и с той, и с другой стороной, он старается создать более или менее комфортные условия для того, чтобы стороны друг друга поняли.

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Зачем далеко ходить, у нас есть свой пример — северные народы. Вы все слышали про интернаты, они до сих пор есть. Я хочу сказать, что нельзя тело исключать из дискуссии по поводу этничности, расы и расизма, потому что есть биологические аспекты, которые если недооценивать, то тот же самый расизм и получим. В частности, дети северных народов, которые живут в интернатах, просят, умоляют директора дать им на обед *копальхен*. Это изрубленный ливер оленя, завернутый в желудок, который год пролежал под дерном и прекратился в определенную массу, имеющую огромное количество витамина А. Детям с младенческого возраста иногда дают эту пищу. И когда они в интернатах это просят, бедный директор не знает, как это делать, и может предложить им только манную кашу.

И по медицинской антропологии я с вами полностью согласна. Действительно, есть представление о болезнях (не только у латиноамериканцев и индейцев из Латинской Америки), как о холодных и горячих, и такие же есть классификации лекарств. Если болезнь, по их представлениям, холодная, ее нельзя лечить горячим лекарством. И поэтому действительно бывают необходимы переводчики, культурные брокеры.

Виктор ВОРОНКОВ

У меня некоторое возражение по поводу того, что надо учитывать коллективные особенности, если человек принадлежит к какой-то

культурной группе. Не знаю, ожидаете ли вы, например, что я сейчас к вам буду относиться как к женщине или, например, как к русской, усиленно вспоминая, что я должен изобразить, чтобы показать, что я отношусь к вам как к русской. Наверняка это в учебниках написано — как надо работать с русскими.

Хотя мы здесь все не «мужчины — женщины», не «русские — нерусские», а «социологи» в широком смысле слова. Именно этот факт определенным образом структурирует и направляет наше общение. Все остальные аспекты нашей идентичности оказываются второстепенными или вовсе неважными. По крайней мере, в этом контексте.

Социальный работник идет и заведомо уже знает, к кому и как (этнически, гендерно и так далее) надо отнестись. А что человек ожидает? Он не хочет, чтобы его насильно отнесли к какой-то группе. Вот если он сам скажет: — Я — женщина сейчас, а сейчас я — чеченец, — тогда, значит, он говорит, чтобы обратили на него внимание как на женщину или как на чеченца и вели себя соответственно с этим. Но мы-то вне его желания (вот что есть расизм) немедленно запикиваем в какую-то категорию, и тут же начинаем себя вести соответственно с теми смыслами, которые этой категории мы приписываем.

Чему нужно учить социальных работников? Индивидуальному подходу. Это, конечно, намного труднее, чем прививать какие-то стереотипы. И учитывать при индивидуальном подходе принадлежность якобы к каким-то группам только тогда, когда это надо учитывать.

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Как раз вопрос и стоит — когда это надо учитывать. Я с Вами полностью согласна, что нельзя исходить из каких-то детерминистских позиций — что точно я сейчас иду в ту семью, и поэтому надо чего-то ожидать такого, что там будут от меня что-то утаивать или что там риск какой-то будет.

Знаете, мне кажется, вопрос о том, надо ли учитывать, возникает не там, где сидит сообщество равных (партнерские отношения, мы все имеем право голоса, можем сказать то, что думаем на ту тему, которая нам близка, и так далее), а там, где есть «большинство» и «меньшинство». Причем там, где большинство узурпирует власть, и это власть не просто какая-то политическая, экономическая, а власть называть других меньшинством.

Вот социальный работник в ситуации индивидуального подхода должен видеть, что человек, с которым он сейчас взаимодействует, претерпел на себе последствия такого вот распределения власти, и этого человека причисляют вообще-то к меньшинству. В социальной работе есть такие техники, которые включают, например, жизненную историю (так же как в социологии). И нарративный анализ, если кто не знает, пошел из социальной работы, так же как case-study (сначала называлось case-work). Джейн Адамс это начала, а потом Чикагская школа продолжила.

Поэтому мне кажется, что в процессе обучения социальный работник, наверное, должен научиться видеть и учитывать в своей работе эффекты сложившихся властных отношений. Я имею в виду, что если обучают, например, студентов, то, конечно, обучают не тому, что есть чеченцы, которые всегда агрессивны; а обучают тому, что в России сложилось определенное (негативное) отношение к этой категории населения. Люди, с которыми придется общаться социальному работнику, могли испытать на себе это давление среды (государственных институтов, соседей и т. п.), вырабатывать правила взаимодействия с ней. И если социальный работник об этом думает, он способен заметить в конкретном случае признаки специфических для той или иной категории людей проблем. А я считаю, что если это не учитывать, то можно пройти мимо очень важных моментов, с которыми надо справляться в социальной работе.

Я еще хочу сказать. Вы предлагаете своего рода бесцветный подход, то есть не усугублять, не учитывать, подходить нейтрально, подходить к индивиду вообще. Но есть на западе сейчас проблема, которую они вскрывают. Они называют это «ловушка ложного равенства» — false equality trap. Ловушка ложного равенства — мы рискуем в нее попасть.

Грани понятия «расизм»

Петр МЕЙЛАХС

Мне не совсем понятно. Мы говорим о культурном расизме. Что, собственно, это такое? Либо это констатация вообще культурных различий, либо это их иерархизация, либо сведение этих культурных различий к биологическим?

Сергей АБАШИН

Конечно, изначально это дискриминация, то есть действие на основании представления об иерархии, субординации культур. Но ясно, что существует и другая проблема, которую исследователи замечают. Сама констатация различий уже является началом некоего не просто различия, но и этой самой иерархизации. Допустим, в той же школе, когда вы начинаете рассказывать детям, что есть такая национальность, такая национальность, вы же не рассказываете, что одна плохая, а другая хорошая. Вы полагаете, что просто демонстрируете различия и делаете это нейтрально. Но, обращаясь к детям и внося в их сознание понятие о том, что есть разные «этнические культуры», вы провоцируете установление иерархии, в частности, внутри этого класса. «Вот русские такие, нас, русских, больше и мы коренные жители этой территории, а этих меньше» и т. д. Проблема не в том, говорить или не говорить о различиях, но *как* о них говорить, чтобы не провоцировать дискриминацию. Ответ на этот вопрос не столь однозначен, как многим кажется. Это проблема, которую стоит обсуждать.

Оксана КАРПЕНКО

Традиционная форма расизма — биологический расизм, основанный на выделении антропологических типов («негры», «европейцы» и т. п.) и установлении естественной связи между принадлежностью к этому типу и положением в социальной иерархии («черные» генетически). А культурный расизм осмысливает культурные различия как биологические. При эссенциалистском подходе народ/нация/этнос воспринимается как организм, который когда-то родился, эволюционировал, в ходе эволюции сложились определенные черты, способствовавшие его выживанию в определенной среде («национальная культура»/«менталитет»/«характер» и т. п.). Поведение человека оказывается детерминировано не генами, но этой сложившейся в ходе эволюции «его этноса» культурой. Содержание этой культуры часто оказывается не проясненным или сводится к этнографическим зарисовкам, его сложно проблематизировать и т. п. Проблема возникает, когда мы спрашиваем, что дает основание воспринимать человека как представителя той или иной культуры? Кто и почему заинтересован в приписывании меня к какому-то «организму»? Мы говорим про множественность идентичностей, а культурный расизм находит квазибио-

логические (культура, которая «в крови») основания для выделения доминанты: «естественной», неизменной, всегда имеющей значение связи с этническим организмом.

С моей точки зрения, понятием расизм следует обозначать, прежде всего, практики биологизации социальных феноменов, то есть восприятие результатов социальных процессов как проявления неподвластных нам *законов* культуры, «менталитетов» и т. п. Как только социальные различия представляются как «естественные», «от природы данные» — «ну это же естественно! она же женщина!» — у меня сразу возникает мысль о том, что мы можем примерить к описанию таких ситуаций категорию «расизм». Когда представители «меньшинств» говорят на этом языке, они не в меньшей степени расисты, чем представители «большинства». Когда правозащитники говорят на этом языке, они не в меньшей степени расисты, чем люди, которые принадлежат к «группировкам экстремистского толка». Как говорит Владимир Малахов, «базовые допущения общие».

Владимир ШНИРЕЛЬМАН

Мы постоянно говорим про меньшинства. Мы говорим «они». Они должны тоже, на наш взгляд, прежде всего, быть выразителями каких-то индивидуальных ценностей и свою культуру выражать чисто через себя, индивидуально. Но опять же мы как бы люди извне, мы как бы пытаемся им навязать наше видение. А правильно ли это? Дело в чем? Позиция большинства здесь понятна, потому что большинство — оно на то и большинство, что оно чувствует себя сильным. Поэтому оно вполне допускает этот индивидуализм. Меньшинство не может защищаться на уровне отдельных индивидов, потому что уже по определению оно слабо, поэтому оно и меньшинство.

Я сейчас просто конкретный пример приведу. Вот айны Хоккайдо. Десятилетиями айны Хоккайдо были дискриминированы, они десятилетиями боролись за свою самость, самобытность, и, наконец, в 1997 году японский парламент с трудом, пересиливая себя, признал их отдельным народом, а признал их особую культуру. Сейчас в Японии вот так. Вот есть японская культура, а вот есть, признана уже, айнская культура. Японцы сейчас устраивают какие-то презентации для того, чтобы показать японцам, которые живут вне Хоккайдо, что есть такая культура, устраивают выставки. Кстати, это означает

одно, что Япония сейчас отошла от той парадигмы культурного единства. Мы представляем и сейчас Японию, японцев как классический вариант такой гомогенной нации. Вот в самые последние годы они от этого отошли, благодаря айнам. А сейчас еще проблема Окинавы появилась, они сейчас начинают признавать, что и там особая культура.

Что я хочу сказать? Меньшинства годами боролись за то, чтобы их признали носителями особой культуры. Наконец, они получили этот статус, это право, а мы сейчас им говорим: нет, ребята, вы расисты, это все неправильно. Хорошо ли это? Вот эта наша позиция, не несет ли она что-то не очень приятное?

Хочу добавить следующее. Дело не в том, что у них культура в крови, и именно поэтому они требуют, чтобы закрепился за ними статус культурного единства. Дело в другом. Дело в том, что для них эта культура — это политический ресурс борьбы против дискриминации. Вот в чем дело. И поэтому — это не мое мнение, многие антропологи пришли к этому в последнее время — примордиализм, эссенциализм для меньшинств очень характерны, и они не собираются с этим бороться.

Михаил СОКОЛОВ

Я хотел немного не в контексте дискуссии выразить некоторое недоумение. Оксана Карпенко замечательно определила культурный расизм. Мы считаем расизмом любую доктрину, которая оперирует понятием крови: вот у них это в крови, вот их так воспитали, что еще от них ждать. Но меня очень удивляет избирательность, с которой мы замечаем в каких-то теориях или концепциях эти свойства и наоборот — не замечаем в других. Когда речь идет о культуре — вот культура, дикие люди, их так научили — мы считаем такое заявление расистским. Если мы говорим о «хабитусе», «классовой культуре», эти понятия нас не пугают. Я никогда не слышал, чтобы, например, по отношению к теории П.Бурдьё применялось определение «расистский», хотя понятие хабитуса, как тех самых неосознанных диспозиций, которые приобретаются в раннем детстве и определяют всю дальнейшую жизнь, там присутствует. Почему нас так беспокоят именно такие культурные, географические различия, но так мало беспокоит обращение с классовыми?

И уж совсем очевидный пример. Я никогда не слышал, чтобы в качестве расистских обсуждали любую концепцию типов личности,

хотя она обладает всеми приведенными критериями. Мы говорим, что у человека есть характер, темперамент, он родился таким. В конце концов, людям могут отказать в работе, потому что они набрали недостаточное количество, скажем, по шкале IQ или баллов интеллекта. Они не подходят, они такими родились. Но, тем не менее, мы считаем, что эти различия нормальны. Более того, когда мы говорим, что чем-то надо заменить этот расизм, мы говорим, что к человеку надо подходить как к личности, тем самым, возвращая нас к психологической концепции типов личности.

Но мы вряд ли можем мыслить личность вне категории типов. Мы как-то классифицируем друг друга, определяем, обнаруживаем сходства и различия. Вряд ли абсолютная индивидуальность вообще мыслима.

Елена ЗДРАВОВОСЛОВА

Я думаю, что наша дискуссия должна быть очень контекстуальна. Во-первых, во многих отношениях наше общество рассматривает себя как общество нестабильное, небезопасное, что называется, с недостатком безопасности. И катастрофическое понимание ситуации — оно все еще является господствующим. Оно может по-разному выражаться, могут по-разному пониматься причины и проявления катастрофы, но, тем не менее, это довольно часто может встречаться. Катастрофический дискурс повышает потребность в принадлежности, приписывании себя к группе. И в качестве реакции на эту катастрофу, на это ощущение, на insecurity возникает потребность, вполне, может быть, временного характера, потребность в стратегическом эссенциализме, стратегическом натурализме и стратегическом примордиализме. Есть периоды спада и подъема этого типа аргументации в нашем обществе. Катастрофический дискурс и дискурс отсутствия безопасности — это одно из контекстуальных обстоятельств.

Второе — все-таки это реакция на советское прошлое, которое можно назвать «государственный конструктивизм». Все мы знали, что можно построить нового человека, новых мужчину и женщину, которые должны отвечать каким-то стандартам. Различия заданы только извне, только государственными идеологическими структурами, а различия, которые возникают как-то иным образом и не вписываются в эту модель, должны уничтожаться. И реакция — тоже,

может быть, временная — заключается в том, чтобы защищать такие различия.

Третье. Конечно, эти уровни или аспекты нашего контекста — перемешаны и пересекаются, здесь нет, наверное, никакой даже иерархии. Но третий и, конечно, самый главный — это контекст властных отношений, потому что самое главное, что организует социальный порядок и объясняет нам стратегии поведения людей и групп в нем, это то, каковы отношения власти. И мне кажется, что вот об этом говорил Виктор Шнирельман — что есть стратегии мобилизации меньшинств, стратегии сопротивления подчиненных, когда они хотят, чтобы их считали устойчивыми, культурно, биологически, эссенциалистски обусловленными. В этом они видят свое спасение и надежду на привилегии, изменение силовых, властных отношений, получение какого-то места в этом обществе.

Я не забуду никогда одно из наших собраний, когда тот же самый спор воспроизводился, и наш коллега из Армении, который разделяет в общем-то конструктивистскую парадигму, сказал: «Я не хочу быть социальным конструктом, я предпочитаю быть лицом кавказской национальности».

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Я хочу, как я для себя поняла, три примера привести: во-первых, культурного расизма; во-вторых, недостатков антирасизма, о чем говорил Сергей Абашин; и, в-третьих, недостатков и того, и другого, когда отрицают необходимость видения культурных различий, например, в социальной работе. Пример будет тоже из-за рубежа, потому что так, наверное, проще — смотреть издалека.

В Британии не так давно феминистки из числа так называемого черного или азиатского населения, то есть выходцев из Индии и Пакистана, стали поднимать вопрос о том, что полиция и социальные работники не одинаковым образом реагируют на случаи насилия в семье (домашнего насилия), когда эти случаи происходят в семьях «англичан» и вот этих самых выходцев из Индии и Пакистана.

Два момента. Один — культурный расизм. Считается, что в семьях выходцев из Индии, Пакистана насилие над женщиной — это не насилие над женщиной как таковое, а просто такая культурная практика, которая принята и с существованием которой все согласны.

В свою очередь недостатки антирасизма как проявляются? Полицейские, приходя по вызову в такой дом, не станут арестовать мужчину, потому что их могут обвинить в расизме.

Если же встать на позицию, что сама констатация культурных различий или обращение внимания на культурные различия — это тоже культурный расизм, то мы заходим в тупик. Например, до 1970-х годов была очень распространена психоаналитическая, психодинамическая модель социальной работы и вытекающие из нее многие кризис-интервенции и т. п. Но эта модель социальной работы во многих случаях не срабатывала. В частности, попытка использовать эти подходы в тогда еще колониальной Индии показала неэффективность модели. Есть все-таки определенная потребность в том, чтобы разрабатывать другие подходы и редактировать как модель социального обеспечения, так и модель индивидуальной групповой работы, скажем, в системе помощи в трудной жизненной ситуации.

Михаил ГАБОВИЧ

Я должен сказать, что меня немножко пугает этот термин «культурные различия», который стал употребляться на нашем семинаре. Мне кажется, что термин «культурные различия» — так, как он употребляется — подразумевает, что есть некие различия между группами, которые являются носителями культур.

Как мне кажется, тот принцип, который должен быть противопоставлен расистскому дискурсу и расистской практике, это индивидуальный подход к той личности, с которой мы имеем дело. Мне представляется просто безумно трудным найти одного человека, который во всем будет соответствовать некой такой метафорической абстракции о некой культуре. Выражение «представитель культуры», то есть некая, платоническая что ли, идея культуры, и вот каждый индивид является в каком-то смысле ее представителем. Мне кажется, что в тот момент, когда мы говорим, что все-таки же есть какие-то культурные различия и все-таки мы не можем их не констатировать, сразу мы переходим на групповой уровень, и мы видим каждого человека, каждую личность, каждого индивида через фильтр вот этой групповой культуры. И мне кажется, что как с правовой точки зрения, так и с точки зрения просто уважения к тому человеку, собеседнику, ученику и так далее, с которым мы имеем дело, это просто абсолютно неправильно, потому что

если мы будем в первую очередь рассматривать его как представителя культуры, то это будет просто неуважением к той конкретной биографии, конкретному жизненному пути, конкретной совокупности, если угодно, мозаике, очень сложной всегда, из разных сфер социализации, через которые человек прошел, разных личных восприятий того, что с ним произошло и так далее. Мне кажется, что именно в этом проблема с этими культурными различиями, которые, пусть они конструированы, не конструированы, но их предлагается констатировать.

Петр МЕЙЛАХС

Я хотел бы напомнить, что индивидуализм и его претензии на универсализм есть продукт западной, если угодно, субкультуры, общества и т. д. Вы считаете, что это действительно универсально? Я считаю, что вы другую систему категоризации навязываете людям, которые, вполне возможно, не хотят так мыслить. Так же, возможно, как вам показалось бы странным, если бы вам в понятиях каст предлагалось судить. Вы считаете, что индивидуализм действительно универсален, объективен и нейтрален?

Михаил ГАБОВИЧ

Тут присутствует определенная путаница между индивидуализмом как политическим проектом, проектом для устройства общества, политической системы и т. д. и таким методологическим индивидуализмом, причем не веберовского типа, а методологическим индивидуализмом, который как бы подходит к объяснению не поведения даже, а именно действий в конкретных ситуациях. Может быть, не стоит говорить о личностях, а стоит говорить о ситуациях, потому что, как только мы заговорим о личностях, сразу последуют типы личности, то есть типы, которые подразумевают некую непрерывность во времени. Если мы подходим к человеку как личности, уже сразу это некоторый тип, который подразумевает, что то, что мы узнали о человеке в этой конкретной ситуации, как он отреагировал на определенное положение вещей, это опять же проявление чего-то, это проявление характера, проявление типа. Я предлагаю вообще от всего этого отказаться. И к каждой ситуации и личности в каждой ситуации подходить именно с точки зрения познания, с точки зрения объяснения. Мне не кажется, что эта позиция предопределяет какое-либо индивидуалистское

общественное или политическое устройство. В некоторых аспектах я, может быть, даже противник такого устройства.

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Слова, может быть, плохие — «культурные различия», но я не соглашусь с вами, потому что вы говорите с позиций индивидуалистской концепции прав человека. Вам не кажется, что не все люди, не во всех странах мира, не всех культур или как вам угодно, что им комфортно в этой системе координат, когда я сам или он сам, или она сама стоят впереди чего-то другого, когда у меня с детства впиталось, что семья, или род, или моя группа — это гораздо более важно и ценно.

Михаил ГАБОВИЧ

Дело не в том, ценно или не ценно. Дело в том, используем ли мы этот групповой, коллективный принцип как принцип объяснения, каузальности и т. д. В этой же парадигме можно прекрасно признавать какие-то культурные права, права личности, поскольку права просто по юридической практике не могут быть коллективными. Скажем, право на религию <...>. Все это можно признавать, как можно признавать право того же самого человека на желание проявить свою принадлежность к клану, группе и т. д.

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Кто-то задавал вопрос: где же границы плюрализма? Вот мы и пришли к его границам. Это юридически закрепленные права человека. Других никаких у нас границ тогда быть не может, если мы только в этой системе координат будем говорить.

Оксана КАРПЕНКО

Насколько комфортно людям, населению думать о себе в категориях индивидуальных прав или привычно думать в терминах коллективных? Нам хотелось бы предложить вот этот, другой дискурс в категориях индивидуальных прав, приоритета прав человека — как можно не мыслить этими категориями членства в коллективах, категориями «культурных различий», как можно мыслить общество иначе? Эта тра-

дия не очень сильно развита у нас (так кажется, по крайней мере), но говорить о том, что мы не должны этого делать или это страшно делать, потому что «население нас не поймет», «население думает иначе»... Мне кажется, эта альтернатива должна быть создана. И на предыдущем семинаре, и на этом мы пытаемся обсудить, как это возможно — говорить иначе.

Александр ОСИПОВ

Часто на такого рода дискуссиях возникает ощущение, что разговор получается не вполне плодотворным и все время движется по кругу. И, наверное, одна из причин — то, что слишком широко определяется предмет разговора, в частности расизм.

Часто, в том числе в нашей дискуссии, происходит невольное отождествление расизма и социальной категоризации. А мы здесь еще не трогали такие темы как эволюционизм, структурные различия и социальная стратификация. В разговорах на эти темы тоже нередко можно разглядеть приписывание характеристик каким-то социальным группам или выстраивание их иерархии. Назовем это расизмом — что получится в результате? Что предмет разговора окончательно расплылся и говорить не о чем. Расизм — везде и совершенно непреодолим, и социальным активистам абсолютно нечего делать, только вот, может быть, сотрясать воздух. Чтобы этого тупика избежать, наверное, надо вводить какие-то дополнительные, квалифицирующие признаки для определения расизма. Можно, например, следовать за международными инструментами по пресловутым правам человека. Они не идеальны, но их логика вполне инструментальна. Можно применять такую характеристику расизма и расовой дискриминации как направленность тех или иных действий, в том числе дискурсивных практик, на причинение в том или ином виде вреда каким-то лицам или категориям лиц. Тогда установится какой-то предел и по крайней мере мы не будем пытаться развернуть фронт против активистов меньшинств или правозащитников, которые артикулируют чью-то групповую принадлежность.

Я полностью согласен с прозвучавшим здесь, по-моему, не один раз суждением, что антирасизм — это стратегический тупик. Другое дело, что в конкретных ситуациях антирасистские идеи иногда предлагают удачные решения. При поиске частных решений, мне кажется,

не нужно забывать вот о чем. Категория прав человека имеет юридическое измерение. В соответствии и с международными инструментами, и с национальным законодательством дискриминация означает противоправное поведение. Противоправное поведение — есть поведение субъекта, наделенного сознанием и способного нести ответственность, и есть поведение, которое может регулироваться. Если мы под определение расизма подводим какие-то диффузные и неосознаваемые действия или спонтанные процессы, то уходим в совсем другую область. Называя такие вещи противоправным поведением, в лучшем случае мы обрекаем разговор на бесплодность. В худшем, к сожалению, вполне реальном, случае проблема переосмысливается как проблема межгрупповых отношений. Происходит то, о чем говорила Оксана — меняется знак. Расистские тексты переписываются антирасистами: речь шла о более высокой и более низкой культуре, а теперь речь будет идти про угнетенных и угнетателей и про то, что угнетенные должны взять у угнетателей то, что им принадлежит по праву. Примеров тому тьма, и, в частности, много текстов подобного характера было порождено при подготовке к Всемирной конференции против расизма в Дурбане и во время самой конференции. Об этом было написано немало, и здесь есть живые свидетели того, как этот дискурс производится.

Как показать на российских примерах, чем плох антирасизм? Антирасизм у нас в России себя почти не проявил. Хороших примеров почти нет, а есть аналогии западных примеров, которые выглядят как карикатура. Но эти случаи демонстрируют, тем не менее, ту же структуру мышления, которая свойственна антирасистским движениям на Западе. Последний в хронологическом отношении пример — это избирательная кампания ЛДПР. Они выступали, как вы помните, под лозунгом «Мы — за бедных, мы — за русских». То есть социальное неравенство (отдельный вопрос — как-то эмпирически измеряемое или чисто умозрительное) переосмысливается в этнических категориях. Другой пример. Есть какой-то административный район, населенный преимущественно людьми, не относящимся к большинству или так называемой титульной национальности, если речь идет о республике. Если это район сельский, он, как правило, страдает от экономических неурядиц. И местные публичные фигуры иногда переосмысливают это как результат некоей дискриминации. Нам-де не выделяют фонды, ресурсы и так далее, потому что мы, условно говоря, русские в Чувашии,

балкарцы в Кабардино-Балкарии, ногайцы в Ставропольском крае и так далее и тому подобное.

Или уж совсем анекдотический пример. Может быть, многие помнят, с чего в Советском Союзе во время перестройки начались все разговоры про национальные проблемы. Начались они с того, что в Советском Союзе ущемлены русские. Почему ущемлены? Потому что у РСФСР нет своей Коммунистической партии и нет своей Академии наук. Ну, и дальше тема развивалась так же. Те, кто так говорил, слово «дискриминация» почти не использовали, а слово «расизм» не употребляли вообще, но структура их мышления была вполне антирасистской, на мой взгляд.

КРУГЛЫЙ СТОЛ: СТРАТЕГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Всеволод ЛУХОВИЦКИЙ (сообщение)

Я начну с того, как и почему у нас возникла идея заниматься учебниками и анализировать именно учебники по обществознанию. В 2000–2002 годах сотрудники Молодежного центра прав человека проанализировали учебники обществознания, граждановедения, обществоведения, правоведения с точки зрения корректности изложения в этих учебниках идей прав человека. Это было основной темой нашего исследования. Но сразу же выяснилось, что все эти учебники дают богатейший материал для разговора о том, насколько корректны эти учебники с точки зрения формирования толерантности, или, как это называется в федеральной программе, «формирования установок толерантного сознания».

Как создается учебник? Вероятно, авторы должны ориентироваться на некие программные документы. Поэтому мы прежде всего посмотрели, что собой представляет нормативная база, на основании которой создаются все учебники по обществознанию.

Большинство учебников, которые сейчас в школе функционируют и достаточно распространены, созданы были примерно с 1994 до 1999–2000 года. Новых учебников за последнее время появилось незначительное количество.

Так вот авторы всех этих учебников должны были бы ориентироваться на так называемый «Обязательный минимум содержания обществоведческого образования» и на ряд методических писем министерства образования, которые, впрочем, носят рекомендательный характер. Все эти письма были написаны в 1994–97 годах и все они в общем-то предполагают как раз вполне корректное изложение и всех проблем, связанных, например, с религиозной нетерпимостью, и проблем, связанных с воспитанием патриотизма, и с так называемыми межнациональными отношениями. В целом никаких требований, которые были бы вопиющими, о которых прямо можно было бы говорить, что они провоцируют расизм, в этих документах нет. Единствен-

ное, что сохраняется и в этом минимуме (а он, кстати, действует и до сего дня, потому что есть проект государственного стандарта в области обществознания, но он еще министерством не утвержден, поэтому действуют временные правила 1996 года) — это традиционная сталинская схема: «племя — этнос — нация». Помимо этого, в основных документах, на которые должны были бы ориентироваться составители учебников, ничего «криминального» в общем-то нет.

Тем не менее выясняется, что создатели учебников в раскрытии конкретных тем постоянно проявляют свою интолерантность к самым разным группам, по самым разным основаниям: и этническую, и религиозную, и по отношению к беженцам, и по отношению к различным социальным группам.

Получается, что большинство авторов на самом деле совсем не ориентируется на какие-то официальные документы. И, с этой точки зрения, я хотел бы сказать, что, возможно, мы преувеличиваем роль министерства образования, вообще общегосударственной образовательной политики. Например, с 2001-го года действует Федеральная программа патриотического воспитания, в которой патриотическое воспитание подменяется «военно-патриотическим». Но говорить, что эта программа сразу же резко повлияет и на все учебники, и прямо на взгляды и поведение школьников, наверное, нельзя. Это ее воздействие скажется, может быть, лет через десять (если, конечно, нам не удастся ничего этому квасному патриотизму противопоставить).

Что непосредственно можно найти в учебниках, авторы которых все как один заявляют, что одна из задач — это именно воспитание толерантности? Это учебники обществоведения (теперь они называются «Обществознание»), это учебники граждановедения, правоведения — то есть все те, что вместе составляют образовательную область «Обществознание».

Нами было проанализировано примерно 45 учебников, учебных пособий и методических пособий к этим учебникам. Методические пособия мы взяли потому, что — полностью согласен с уже выступавшими — на учителей оказывает влияние не только сам учебник, но и методические пособия к нему. Именно в методическом пособии авторы объясняют учителю, о чем и как именно надо говорить с детьми.

Что же реально дети могут узнать из этих учебников?

Во-первых, все авторы заявляют, что они люди, безусловно, толерантные, что, безусловно, надо проявлять уважение к любым людям,

к любым группам, что расизм, национализм, фашизм и так далее — все это очень плохо.

При этом в учебниках присутствует то, что нам видится как нетерпимость. Здесь мы лишь обозначим, какие виды нетерпимости в этих учебниках присутствуют.

Во-первых, все, связанное с патриотическим воспитанием. В качестве примера я назову широко распространенные по всей стране учебно-методические комплексы А. Никитина (в середине 90-х годов — «Граждановедение», а теперь — «Политика и право», «Право и политика»), и региональный питерский комплекс пособий по «этико-правовому образованию», созданный под руководством Н.Элиасберг. Для обоих названных авторов чрезвычайно важны понятия «русский народ», «русская духовность». «Воспитывать на духовных традициях русского народа» — это декларируется как одна из главных задач. Никитин заявляет прямо, что у него две задачи — воспитание в духе идей прав человека и воспитание в патриотическом духе (возможно, он искренне не видит здесь никакого противоречия).

В ряде учебников патриотическое воспитание сочетается с весьма интересным отношением к освещению проблем, связанных с дискриминацией. Самый классический пример — это тема антисемитизма.

Даже об уничтожении евреев фашистами — о Холокосте — в большинстве учебников фактически ничего не говорится. Образец — учебник двух авторов, А. Иоффе и О. Кишенковой, «Обществознание» для 8 класса, где дана очень известная фотография еврейских детей в Освенциме, но с подписью под ней: «Люди разных национальностей страдали и погибали в фашистских концлагерях». Когда задаешь вопрос: «Как же это так? Это же подлог!», тебе объясняют: «Ну, ты же понимаешь, что нехорошо произносить слово «еврей» — сразу дети смеяться начнут».

Это очень характерное для нашей школы представление, что «еврей», «антисемитизм» — слова неприличные. Произносить их не любят ни наши учителя, ни, оказывается, авторы учебников. Ни слова не говорится об антисемитизме в царской России, и уж тем более — об антисемитизме в Советском Союзе. Вообще, если и был когда-то антисемитизм, то это где-то далеко и давно, например, в фашистской Германии.

Второй момент, который тоже связан с идеей патриотизма. Патриотизм все чаще связывается с православием. Все особенности той

самой русской духовности связываются напрямую с православием. Один из самых распространенных сейчас комплектов учебников обществознания для детей 5–11 классов (автор — А. Кравченко) написан просто с последовательно православных позиций. И автор, собственно говоря, в пятом классе детям прямо так и пишет: «Я — человек верующий, православный». И дальше приводит пример, как хорошо это православие. «Человечество придумало жестокие наказания для тех, кто посягает на всеобщие ценности». Пример дальше: «Предателей родины во все времена либо изгоняли, либо убивали. Осуждают тех, кто не уважает своих предков, родителей, друзей, кто предает фронтовое братство или любимый класс». Это точная цитата! «В религии нетерпимо относятся к вероотступникам, сектантам и еретикам».

Если в пятом классе ребенок начинает изучать вот так «русское православие», связанное с «русской духовностью», понятно, в каком направлении может развиваться его обучение дальше.

Вообще отношение к нетрадиционным религиям, новым религиозным движениям, к так называемым «тоталитарным сектам» — это сейчас один из таких вопросов, на которых очень легко можно проверить толерантность или интолерантность авторов учебников обществознания. В подавляющем большинстве случаев, «сектант» — слово исключительно ругательное. В подготовленном Российским фондом правовых реформ, очень популярном и, в принципе, совсем не плохом учебнике права авторы разбирают тему «Свобода совести». Дав самую общую характеристику, автор обращается к ситуации со свободой совести в нашей стране. Как вы помните, в преамбуле Закона «О свободе совести и религиозных объединениях» 1997 года говорится о «традиционных религиях». И вот совершенно спокойно автор, который до этого стоял на последовательно правовых позициях, вдруг заявляет: свобода совести должна быть, но она не распространяется на нетрадиционные религии. Свобода совести должна быть, но «тоталитарные секты» (а среди таких «сект» называются, например, свидетели Иеговы) должны быть, безусловно, запрещены.

Иногда дело доходит до простого подлога. В учебнике «Введение в социологию» для 10–11-х классов того же Кравченко рассказывается о злодеях-сатанистах. Причем подается это так: «Социологи выяснили...». (Понятно, что слово «социологи» — это самое любимое слово: когда очень нужно привести какие-то данные, но их происхождение неизвестно или сомнительно, тогда ссылаются на каких-то «социоло-

гов»). И так, «социологи выяснили», что «сатанисты» в России делятся на пять групп. Дается подробная характеристика каждой группы. А потом внизу, мелким шрифтом, написано: «По материалам газеты «Московский комсомолец». Мы не поленились, нашли этот номер газеты. Это статья «Сатанист Вася» — беседа с 17-летним мальчиком. Веселый, издевающийся над молодой журналисткой мальчик выдумывает совершенно невероятные вещи. И журналистка честно показывает, что все это просто смешно. Что сделал господин Кравченко? Он убрал все указания на то, что это написано со слов мальчика. Он убрал все комментарии журналиста и выдает это за объективную истину, установленную «социологами».

Еще один из распространенных, считающийся традиционным учебник для старшеклассников «Обществознание» Боголюбова. В нем то же самое: сектанты — это люди, от которых надо держаться подальше.

И вот здесь хочу обратить ваше внимание на очень важный момент. К сожалению, большинство учебников обществознания, граждановедения, правоведения самым стилем изложения провоцируют нетерпимость. Для авторов очень четко мир поделен на «своих» и «чужих». Есть хорошие, например, православные или законопослушные граждане, как в учебниках Я.Соколова, или «настоящие петербуржцы», как у Элиасберг. «Настоящие петербуржцы» соблюдают все правила общежития, заботятся о родном городе. А есть все остальные, которые плохи уже потому, что они отличаются чем-либо от «хороших».

Так вот, среди этих плохих — самые разные категории населения. Я уже говорил о «неправославных», что с точки зрения авторов, означает «нерусских». Не менее опасны «новые русские», которые, по мнению большинства авторов, «развалили всю Россию».

Кто еще, с точки зрения авторов, является врагом? Бюрократы. Но не конкретные, а «бюрократы вообще». Все, что связано с государственной службой, называется одним словом «бюрократ». В учебнике Элиасберг есть «гениальная» игра для десяти-одиннадцатиклассников, в ходе которой, в течение четырех или пяти часов, дети убеждаются, что любой чиновник, по определению, является врагом «простых людей». И мало того: любой чиновник является полным идиотом, потому что роли, которые расписаны в этой ролевой игре, исключительно такие, что нормальный человек так действовать никогда не будет. Это даже не карикатура, как это изображалось при советской власти: такой карикатурный отрицательный бюрократ. Это нечто большее.

Еще очень важный объект нетерпимости — это люди с нетрадиционной сексуальной ориентацией. Не могу не отметить (просто потому, что и мне, и моим коллегам пришлось по несколько раз это все читать) гениальную психологическую сказку для семиклассников в комплекте Элиасберг. Психологическая сказка, в которой на сказочно-мифологическом уровне рассказывается: есть какая-то девушка, она сначала полюбила фею, которая тоже женщина, она испытывает к ней какие-то противоестественные чувства; а потом появляется фея любви, которая чуть ни палкой выбивает из этой бедной девушки нетрадиционную ориентацию. Разумеется, сказка оканчивается хорошо: девушка полюбила прекрасного принца.

Понимаете, когда это дается семиклассникам или восьмиклассникам, надо надеяться, что дети просто посмеются и скажут: пойдите вы подальше, госпожа учительница, с такими сказками, нам такие сказки не нужны.

Но уже было достаточно много скандалов, связанных с учебниками, авторы которых стремятся, во что бы то ни стало, воспитывать, причем уверены в том, что именно они знают истину. В нескольких городах родители поднимали большой шум, когда дети, прочитав учебник Соколова, рассказывали им, что такое наркотики и как их не надо употреблять (а фактически, как надо их употреблять!). Дети приходили к родителям и говорили: «Папа, ты тут недавно выпивал на праздники, а у нас в учебнике написано, что любой человек, который выпивает, — это человек со слабой волей, человек, которого рано или поздно ждет тюрьма».

Действительно, это одна из особенностей, характерных для всех этих учебников: нелюбовь к любым «вредным привычкам». Не пропаганда здорового образа жизни, а нормативное, жесткое указание: мальчик, помни, ты выкуришь сигарету, а завтра ты обязательно окажешься в тюрьме. Это смешно, но это проводится последовательно в большинстве учебников. Вот по таким книгам приходится учиться нашим детям. И вот учитель берет такой учебник, начинает по нему преподавать.

И теперь я хочу под конец высказать несколько жизнеутверждающих тезисов.

Во-первых, все учебники по обществознанию, по граждановедению до недавнего времени не были четко введены в обязательную школьную программу. До сих пор, если директор школы не хотел видеть ни один из этих курсов в своей школе, он мог просто сказать: «У нас нет

специалиста», и это действительно так. Далеко не во всех педагогических вузах готовят преподавателей обществознания, преподавателей правоведения — тоже. Преподавателей прав человека фактически нет нигде, за исключением двух-трех педагогических вузов. Значит, у школы есть очень хорошая возможность не преподавать по этим учебникам вообще.

Во-вторых, как я уже сказал, в том минимуме, который заменяет сейчас госстандарт, нет никаких точных требований в этой области. Это дает возможность существования альтернативных учебников. Если сейчас правительство и министерство добрались до учебников истории, то в обществознании пока обстановка достаточно спокойная. Появляются интересные учебники, прежде всего переводы американских материалов, английских. Например, учебник «Живое право», разработанный здесь, в Питере, специалистами Института права им. Принца Ольденбургского.

Следующий момент. В Советском Союзе традиционно сложилась такая система, что к «Истории партии», «Основам государства и права» отношение родителей и большинства детей было весьма прохладное. Судя по всему, такое же отношение сохраняется сейчас и к большей части учебников по обществознанию. К сожалению, возможно, что это изменится в связи с общим изменением образовательной политики, в связи с требованием построения и здесь четкой управленческой вертикали. У министерских чиновников уже возникают идеи общего, обязательного для всех экзамена по обществознанию, и эту идею усиленно лоббирует группа авторов, создающая госстандарт по обществознанию. Особенно опасной нам представляется ситуация, если экзамен по этому предмету будет обязательным для 11 класса.

И последнее. Мы почему-то сейчас говорим только о школе и полагаем, что обучение и воспитание школьников осуществляется только в семье и в школе. Напомню, что существует система дополнительного образования. То есть не только детские летние, зимние лагеря, но и система кружков, клубов, бывших домов пионеров, система факультативов и кружков при школах. Как раз это, может быть, та ниша, которую могут занять, например, альтернативные учебники и истории, и обществознания, и прав человека, и так далее. Дело в том, что эта система дополнительного образования гораздо в меньшей степени регламентирована; там не такие жесткие требования ко всем курсам, программам и пособиям. В системе дополнительного образования работа-

ют менее традиционные педагоги, в частности, педагоги, прошедшие, например, замечательную школу летних лагерей «Орленок», «Артек» и так далее. Во всяком случае, опыт наших партнеров в регионах показывает, что, может быть, одним из вариантов попытки воздействия на такую ситуацию является действие не через школьную систему, а через систему дополнительного образования.

Елена РУСАКОВА (сообщение)

У нас основные выступления были посвящены учебникам, учебным материалам, учебным текстам. Понятно, что это продукт, который легче всего зафиксировать и исследовать. Несомненно, это только один из компонентов образовательного процесса. В нем также присутствует фигура учителя, который, в свою очередь, принадлежит профессиональному сообществу, имеющему писанные и неписанные нормы, он включен в систему обучения, повышения квалификации и т. д. Учитель формирует не только ситуацию в классе, но и работу вне класса, включен в систему отношений между детьми. Затем огромная сфера — управление школой и внутренняя политика в школе. Затем образовательная политика на местном, региональном, федеральном уровне. Здесь тоже происходит много интересного, что может усиливать или нейтрализовать действие тех текстов, которые мы обсуждали. Потом совсем уже редко вспоминают о таких участниках образовательного процесса как родители. А, как я покажу позже, они тоже могут играть во всем этом существенную роль.

Поэтому, если мы задаем себе вопрос, что делать, то имеет смысл говорить о некоей системной педагогической стратегии, которая учитывает все эти компоненты. И тогда возникает вопрос, на чем может основываться учитель или родитель, или представитель гражданской организации, который хочет как-то влиять на образование.

Участники этого процесса, как правило, основываются на неких практических допущениях, которые очень часто содержат в себе некий профессиональный или повседневный стереотип, не подтверждаемый научными данными. Мне проще говорить о социальной психологии, поскольку сама я в этой области работаю.

Например, если говорить о допущениях педагогов-практиков. Два варианта. Либо допускается, что нетерпимость, ксенофобия (термин

«расизм» не используется) свойственны всем детям, любой подросток — потенциально скинхед, и тогда прогноз пессимистический, поскольку школа не может пересилить влияние общества. Противоположная модель: детям изначально ксенофобия не свойственна, таким образом, с ними лучше не обсуждать проблемы ксенофобии, нетерпимости, расизма и т. д., потому что, если мы им показываем эту проблему, мы фактически их учим этому, на нашем материале они научатся этой самой ксенофобии. Из этого следует вывод, что учебные программы должны быть основаны на позитиве. Например, это знакомство с другими «культурами» (традиции, одежда, праздники, пища и т. п.), то есть только какой-то нейтральный материал. Конечно же, не следует обсуждать актуальные общественные проблемы, скажем, ни в коем случае не говорить с учениками о чеченской войне. Продолжая эту линию, учителя сознательно не обращают внимания на какие-то проблемы отношений между школьниками — если вдруг как-то иронически относятся к ученику, не относящемуся к «титульной национальности», более того, если дразнят представителя какого-то меньшинства.

В довольно сложной ситуации оказывается учитель, который стоит на либеральных, демократических, гуманистических позициях, поскольку это предполагает идею, что не нужно навязывать ребенку какие-то идеологические взгляды: школьник сам может прийти к какой-то позиции, а назидательность не очень-то хороша. Таким образом, не стоит говорить прямо школьнику, что ксенофобия — это плохо. Иначе мы над ним осуществляем некое идеологическое насилие.

Если говорить о других практических моделях, исходных допущениях: это, например, идея, что расизм — это своего рода заблуждение, поэтому его необходимо опровергать: если говорят, что все кавказцы — бандиты, то нужно объяснять, что нет, они вовсе не бандиты, среди них есть много хороших людей.

Многие учителя, которые стремятся как-то противодействовать расизму, убеждены, что весьма важна региональная специфика. Если в некоем регионе присутствуют специфические категории мигрантов, то, скорее всего, ксенофобия детей будет отражать конфликты, связанные с этими меньшинствами.

В качестве общего комментария к этим моделям можно сказать, что, с точки зрения здравого смысла, они весьма логичны. Но рассмотрим, например, идею антирасистского образования, основанного на некоем позитиве. Идея поликультурного образования основана на так

называемой «гипотезе контакта». Еще в 1954 году Оллпорт выразил гипотезу, что неприязнь к какой-то иной группе вызвана незнанием. Это страх перед непонятым, незнакомым объектом. Если обеспечить группам возможность узнать друг друга — напряженность уменьшится. За прошедшие десятилетия в таком виде эта гипотеза не нашла подтверждения. Были интенсивные поиски того, при каких условиях эта гипотеза контакта работает, строились очень сложные модели, но однозначных доказательств все равно нет. Далее, принцип умолчания (не говорить о сложных проблемах) — опять-таки категорически противоречит данным социальных психологов за многие годы. Ослабление предрассудков и стереотипов происходит, когда они становятся объектом внимания человека, объектом рефлексии, поэтому прием умолчания, замалчивания проблем вреден. Один из наиболее эффективных приемов — декатегоризация. Это значит — не видеть перед собой якута или чеченца, а подумать, что за человек перед тобой. Когда фокусируется внимание именно на индивидуальных особенностях — стереотип слабеет.

Идея недопустимости прямого давления, прямых указаний, назидательности — здесь опять-таки не все однозначно. Одним из приемов, эффективность которых экспериментально подтверждена, является так называемое нормативное давление. Жесткая однозначная позиция власти, администрации и учителя по отношению к расизму оказывает эффективное воздействие. При этом происходит действительно ослабление стереотипов. В данном случае это может происходить под действием механизмов авторитарного подчинения (это я напеминаю известную концепцию авторитарной личности). Иной вариант — бывает, человек сам себя считает носителем либеральных взглядов, а при этом имеет какие-то предрассудки, негативно эмоционально реагирует на некую группу. И если он не считает это для себя допустимым, он сам себя контролирует. Кстати, это дает ответ на вопрос — что делать, если социализация прошла неблагоприятно. Возможен просто культурный самоконтроль.

По поводу идеи рациональных опровержений. Ксенофобия, стереотипы, предрассудки выполняют очень важную психологическую функцию: либо функцию защиты самооценки, либо функцию защиты от воображаемой угрозы (фактор угрозы в картине мира человека, подверженного ксенофобии, весьма силен). Поэтому рациональное опровержение работает очень слабо. Если человеку надо себя ощущать

членом некоей общности, которая лучше «их всех», он себе такую конструкцию все равно построит, как бы мы его не разубеждали.

О предположении учителей, что региональная специфика очень важна. Это напоминает так называемую «теорию реалистического конфликта». Это идея, что неприязнь основана на какой-то реальной конкуренции, каких-то объективных противоречиях. Опять же, нет убедительного экспериментального подтверждения. Удавалось зафиксировать не объективные противоречия (например, конкуренцию на рынке труда), а то, что люди оценивают ситуацию, как конкурентную. Это, как понимаете, не одно и то же.

Тут мне хотелось бы перейти к исследованию, которое было проведено нами. Когда мы приступали к разработке курса по профилактике ксенофобии и расизма (для средней школы), нам нужно было определить общий подход. Наши партнеры — учителя в регионах — тоже хотели для себя выяснить, какая ксенофобия свойственна именно школьникам. Была разработана психологическая анкета, с преобладанием открытых и полуоткрытых вопросов. Подробно я не буду на этом останавливаться, потому что мы договаривались, что это не доклад по результатам исследования. Методика давала возможность, в частности, рассмотреть приписываемую враждебность и ксенофобию: как респондент считает — кого его сограждане, жители его города не любят. Затем отношение самого респондента к этим категориям, чем опасны те, кто заслужил плохое отношение. Рассматривалось, что является источником впечатлений детей, откуда они узнали о том, что некая категория чем-то опасна. Как следует решать эти проблемы и т. д. Получен большой массив данных. Исследование было проведено в 15 регионах. Всего у нас получено 3 тысячи анкет, что для психологической методики очень много. Мы на первом этапе стали обрабатывать 1800, где не было усмотрено никаких нарушений в процедуре и т. д.

Что можно сказать кратко?

Во-первых, уровень ксенофобии, то есть негативного, предвзятого отношения к каким-то этническим, социальным, культурным, религиозным группам у детей гораздо ниже, чем у взрослых, по другим исследованиям. Хотя объектом рассмотрения детей стало порядка 100 объектов вражды, приписываемой или собственной, тем не менее, по всем этим видам очень низкий процент реальной враждебности, максимальный процент по отдельным группам респондентов или объектам вражды — 25 процентов, в основном, от 5 до 15. При этом даже из тех,

кто давал такие реакции, не так уж велик процент ориентирующихся на силовые методы решения. Это дети 14–16 лет, точнее сказать, подростки, старшеклассники.

Можно указать на размытость образа врага. Наиболее часто упоминаемый объект — «люди других национальностей», без уточнения. На втором месте — «кавказцы». И дальше идут все остальные. Мы ожидали, что будет пик на «чеченцах», его не оказалось. При этом дети практически не замечают религиозные группы как объект вражды, что весьма интересно в контексте нашего обсуждения религиозного обучения. И при этом большинство не пытается рационально обосновать свое отношение. Это скорее предрассудки, чем стереотипы, то есть это эмоциональная реакция. На вопрос «чем опасны», они отвечают, что они «раздражают», «неприятны», «непонятны», «достали», но не тем, что они «делают то-то и то-то». Преобладает этническая враждебность. Объекты, которые попадали в упомянутый небольшой процент, это в основном — этнические группы.

Что же касается региональной специфики, то она выражена слабо, то есть не прослеживаются связи с миграционными процессами, как это думали учителя. Получается, что ксенофобия детей слабо связана с их жизненным опытом. Сравним с ответами об источниках информации. На последнем месте — школа и учителя. На предпоследнем — семья, дальше — средства массовой информации и собственные впечатления; и самый главный объект — это другие люди, в основном, сверстники. Понятно, что все это требует дальнейшего анализа. Но — к вопросу об эффективности учебников: если для школьников весьма важным фактором являются отношения с другими людьми, то требуются более сложные модели. Если мы говорим о факторах социализации, то вовсе не обязательно это только урок, учебник и действия учителя.

Какие из этого хотелось бы сделать выводы?

Во-первых, расизм и ксенофобия должны быть предметом обсуждения с детьми, их внимание нужно привлекать к этим явлениям.

При этом следует ориентироваться на большинство детей, которым расизм пока еще не свойствен. И здесь наиболее эффективным, на наш взгляд, является формирование у них позиции заступника, который готов помогать жертвам ксенофобии, расизма и дискриминации. Тем более что такие методики известны, в том числе и нами разрабатываются. Есть данные исследований, свидетельствующие о том, что

толерантные дети могут выступать агентами нормальной социализации для своих сверстников.

Затем необходимо, конечно, призывать учителей к тому, чтобы у них была четко выраженная позиция по отношению к расизму и на уроке, и вне урока, и обязательно — в отношениях между детьми. Игнорирование враждебности и конфликтов совершенно недопустимо.

Что касается принципа «рационального опровержения», то, хотя я упомянула, что сам по себе он не совсем корректен, на практике это может оказаться полезным приемом, потому что фактически выполняет функцию «нормативного воздействия». Когда учитель занимается переубеждением, это может слабо действовать на тех, у кого сформированы расистские установки. Но при этом он демонстрирует позицию: свою собственную, позицию школы и так далее, — и это оказывает важное воздействие на остальных.

Разумеется, необходима работа с детьми на реальном жизненном материале, и довольно важен личный пример педагогов по отношению к проблемам расизма.

Наконец, есть интересный организационный аспект. Если работа с учителями хоть как-то обсуждается, то упоминание родительского сообщества воспринимается как экзотика. Между тем, сейчас идет кампания по формированию попечительских советов школ. У этих советов, по Закону «Об образовании», огромные права. Они могут диктовать школе выбор учебников, то есть определять — будет выбран консервативный или либеральный учебник. Могут влиять на кадровый состав учителей. Наконец, могут определять реакцию школы на образовательные кампании, такие как программа военно-патриотического воспитания и тому подобное. Ведь школа может такие вещи либо «спускать на тормозах», либо выполнять по максимуму. Могут и многое другое, и уже есть положительный опыт работы именно через такие советы. Нужно развивать это направление.

Вопросы

Анна ТЕМКИНА

Всеволод, скажите, пожалуйста, эти учебники — насколько они внутренне непротиворечивы, то есть можно ли сказать, что если идея в учебнике проводится патриотически- православная, то она будет

проводиться постоянно и это будет главной, сквозной идеей этого учебника? Или, напротив, там все-таки будут существовать какие-то зазоры? Меня интересует дискурсивная стратегия, как внутренне выстраивается этот дискурс, как текст выстраивается и как он становится эффективным.

Например, скажем, есть некоторые процессы, которые, совершенно очевидно, трудно соединить дискурсом православного патриотизма. Например, глобализация, о которой всюду все время, так или иначе, слышно. Ее можно, например, игнорировать, ее можно критиковать и так далее.

Всеволод ЛУХОВИЦКИЙ

В учебниках есть два варианта.

Вариант первый — такого совершенно неорганического смешения, когда разные главы учебника как будто написаны разными людьми. Допустим, я уже упоминал учебник Иоффе и Кишенковой. Глава как раз о международных связях, о современном мире, о глобализации написана совершенно... ну, можно подписаться там почти под каждым словом. Это очень характерное явление и для многих российских учителей, у которых в головах совершенно органически (то есть для них органически) совмещаются патриотизм, права человека, толерантность, нелюбовь к, например, мигрантам. Классический пример, когда учителя в одной школе ведут программу военно-патриотического воспитания и одновременно ведут программу по правам человека и по толерантности. Для них это просто как на разных полочках, как в разных комнатах — никак не связывается.

И второй вариант — учебник типа Никитина или Кравченко, когда вполне последовательно проводится патриотически-православная линия. Люди вполне последовательно отстаивают свою позицию.

Сергей АБАШИН

Мне показалась ваша, Всеволод, критика этой программы, в общем, обоснованной, но мне кажется, что все равно остались и в вашей критике некие проблемы.

Вот, допустим, этот интересный случай с фотографией, на которой изображены, как вы сказали, еврейские дети — жертвы Освенцима,

и подпись, что это дети разных национальностей. Очевидно, что это ложь и цензура, у которой явно дискриминационный подтекст. Но я бы сформулировал тогда более важную проблему, более сложную дилемму. Если бы там была подпись «жертвы фашизма» или подпись «еврейские дети — жертвы фашизма», то в стратегии образования, в стратегии критики фашизма, какая бы подпись была более эффективной, как вам кажется?

Всеволод ЛУХОВИЦКИЙ

В данном случае я все-таки хотел напомнить, что какие-то факты существуют. Никуда не деться от того, что это были дети, которых посадили и уничтожили именно как еврейских детей. Мне кажется, что в данном случае надпись «еврейские дети» была бы более правильной.

Сергей АБАШИН

Вы не бойтесь другой реакции, что тогда этот геноцид будет восприниматься как направленный не против человека, а против евреев? Здесь сразу появляется национальный акцент. Люди начинают замечать, что евреи в этой более общей проблеме фашизма занимают особое место. Мне кажется, что это очень существенный вопрос для практиков, которые пишут учебники.

Всеволод ЛУХОВИЦКИЙ

Поскольку само слово «еврей» в российских, советских учебниках и для российской, советской школы вообще было запретным, то в данном случае я бы, по крайней мере, для того, чтобы это слово произносилось без какого-то странного подтекста, это оставил.

Виктор ШНИРЕЛЬМАН

Я согласен с Всеволодом в том, что, действительно, в российской общеобразовательной школе евреев просто не существует. Я не смотрел учебники обществознания. Но когда я на Кавказскую войну «сел», я решил с этим разобраться. Я заметил, что в федеральных учебниках истории слово «еврей» вы почти не встретите. Конечно, можно и слово «якут» не встретить или «лезгин». Почему это важно? Если мы возь-

мем просто этнодемографическую ситуацию в России в 19-м веке, берем первую перепись, 1897 года, и выясняем, что в Российской империи в конце 19-го века евреи по численности населения занимали пятое место. И после кого! Первое — русские, второе — украинцы, дальше — поляки, белорусы и следующие — евреи. Сначала славяне как бы, потом евреи, а потом все остальные. Евреи были видимы, они действительно были фактором, важным для России этого времени. При этом их в учебниках нет!

Я вам больше скажу. Перепись конца 19 века — их больше пяти миллионов. Перепись 1937 года — их два с половиной миллиона. Перепись 1989 года — их полмиллиона. То есть, если сравниваешь: вот был массив, и вот он исчезает. Значит, возникает вопрос, что же случилось? И это в учебниках тоже не объясняется. Этого ничего нет.

Так что это очень интересный момент на самом деле и очень важный, по-моему, потому что он говорит не только об истории России. В учебниках отражаются еще общие какие-то настроения в обществе. И, с другой стороны, учебник еще как бы подпитывает эти настроения. Он их подхватывает и он заодно еще занимается индоктринацией.

Анна СЕВОРТЬЯН

У меня вопрос к Всеволоду и к Елене — о «продукте» или о результате — о тех людях, которые прошли альтернативные курсы. Что получается на выходе? Поскольку для меня достаточно очевидно (может быть, только для меня), что и очень хорошим антирасистским курсом можно воспитать расиста. И, обсуждая тему, скажем, расистских анекдотов в прессе, приходится повторять те же анекдоты. Таким образом, мы не совсем можем предсказать результат того образования, которое мы людям даем.

Мне интересно узнать практику: что получается из тех людей, которые прослушали такого рода курсы, как они отличаются от некоей референтной группы?

Всеволод ЛУХОВИЦКИЙ

Я могу только сказать, что примерно соотношение такое. Если на обычном учебном семинаре бывает в среднем от 20 до 30 участников (учителей), примерно десять к концу семинара приходят к мысли,

что это надо попробовать, то через год, попробовав, остается человек пять. Но вот эти пятеро из 30 — они остаются надолго. Мы обязательно с людьми, которые участвуют в наших семинарах, общаемся потом долго и основательно. Они пишут нам самые разнообразные работы, отчеты и так далее. Соотношение 5 из 30 в среднем.

Что касается того, как под лозунгом воспитания толерантности происходит воспроизводство культурного расизма, то маленький пример того, как происходит «знакомство с разными культурами» в так называемых этнокультурных тренингах.

Детям дается, например, такое задание. «Вы в аэропорту, вы представитель такого-то африканского племени, вы должны встретить человека из вашего же племени, который прилетает в аэропорт. Имейте в виду, что у вашего племени существует обычай при встрече падать ниц». И дальше задание двум участникам тренинга: они должны, друг друга увидев, как представители этой культуры, упасть ниц. Любой нормальный ребенок из этого сделает только один вывод: что все представители этого племени — дикие, примитивные люди¹.

Из того же тренинга. Дети, приехавшие из Дагестана в гости в московскую семью. Их принимают, им готовят пельмени. Родители-москвичи, зная, что свинину нельзя, приготовили пельмени из баранины и говядины. Дети из Дагестана начинают, как написано (дословно), очень долго, кривясь, ковыряться в этих пельменях и всячески проявляют свое неудовольствие.

И вопрос детям: как вы думаете, в чем причина этого поведения? Предлагается несколько вариантов ответа, один из которых «правильный». Никаких вариантов, что это, может быть, просто невоспитанные дети, нет. Предполагается только одно: раз они из Дагестана, значит они правоверные мусульмане; раз они мусульмане, значит там есть сложная система приготовления пищи, в том числе приготовления мяса. И значит опять для детей такое знакомство с культурными раз-

¹ Данный пример взят из книги: Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Кн. 2. Практические занятия: Научное издание. М.: Изд-во РУДН, 2004. Созданные ими учебные материалы были подготовлены при поддержке Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» и были переизданы на средства Европейского Союза (Проект «Улучшение межэтнических отношений и развитие толерантности в России») в 2004 г. *Прим. ред.*

личиями приводит к тому, что дети делают совершенно однозначный, по-моему, вывод: что за дикие люди? О чем там с ними вообще можно говорить? И действительно, современный ребенок не живет уже по этим традиционным обычаям, ни в Москве, ни в любом другом городе, и это совершенно не зависит от его «национальности». И снова, в результате этого тренинга межкультурной коммуникации, получается как раз тот самый классический расизм.

Татьяна КОСЯЕВА

Елена, Вы сказали, что роль учебника и роль учителя — как бы на последнем месте. А на первом месте — сверстники. Вам не кажется, что это может быть связано с тем, что это возраст 14 — 16 лет, просто референтная группа в этом возрасте важнее всего?

А нормативное давление — чисто методически — его, может быть, нужно начинать как можно раньше? Есть опыт американских школ, они начинают в начальной школе и строят его на том, чтобы что-то делать было стыдно. Стыдно быть наркоманом. Точно также еще маленькие дети должны понять, что стыдно быть расистом. И для маленького возраста это нормативное давление учителя, и в начальной школе оно может быть очень эффективно.

Елена РУСАКОВА

Честно говоря, мы ожидали, что для подросткового возраста, скажем, выраженность каких-то расистских установок будет выше, потому что тоже исходили из того, что к этому возрасту позиции детей уже сформированы.

У нас курс прав человека рассчитан на более ранний возраст, то есть это не старшие классы. С другой стороны, старшие классы — это возраст, когда уже можно обсуждать очень сложные и актуальные общественные проблемы. Вот я упомянула, скажем, Чеченскую войну. В шестом классе это все-таки сложнее, чем, допустим, в десятом.

Надежда РАДИНА (сообщение)

Тема моего сообщения «Молчание как действие: к вопросу о технологиях воспроизводства расистского дискурса в процессе препода-

вания в высшей школе». Мне несколько неловко заявлять эту тему, потому что она на протяжении этих двух дней так или иначе была заявлена, поставлена. Получается, что я говорю про то, о чем уже многие думают. И в таком случае мне бы хотелось некоторые акценты расставить относительно этого молчания. Может быть, какие-то новые детали внести в эту дискуссию.

Во-первых, я хотела бы сказать, что буду пользоваться, кроме понятия «дискурс», таким понятием как «доминирующий нарратив» в смысле «доминирующие истории», которые присутствуют в том или ином обществе и которые фактически этим обществом управляют, они являются единицами власти (такой политический компонент социальной реальности). И буду говорить о том, что кроме доминирующих нарративов существуют еще проблемные нарративы — те истории, которые также в обществе присутствуют, но у них нет такой власти, они не такие значимые для нас.

И в этом контексте, если мы говорим о доминирующих нарративах, то это доминирующие нарративы, представляющие расистский дискурс. Сила доминирующих нарративов заключается в том, что ничего не нужно делать для того, чтобы их укреплять. Поскольку они тоже каким-то образом присутствуют в социальной реальности, и наша система образования является только частью этой социальной реальности, она поддерживает эти доминирующие нарративы.

Если мы говорим о том, что доминирующие нарративы встроены в сексистский, расистский дискурсы, то соответствовать в преподавании доминирующему нарративу — это означает фактически нести тот же самый расистский дискурс.

Вчера и сегодня много говорили о том, что значит быть расистом, насколько это нужно — быть активным, что нужно говорить, что нужно делать. Я утверждаю, что ничего не нужно делать и ничего не нужно говорить, чтобы быть расистом. Напротив, для того чтобы не быть расистом, нужно постоянно что-то делать, постоянно что-то говорить. То есть вот этот доминирующий нарратив — расистский нарратив — нужно постоянно деконструировать. А если мы его не замечаем, это вовсе не означает, что его не существует. И если мы молчим, то это означает, что мы его поддерживаем. Вот такая логика.

В этом ключе я хочу перейти на технику, на практику молчания (или умалчивания). Я хочу продолжить то, о чем говорили коллеги сегодня, что умалчение или умалчивание можно воспринимать как специаль-

ную технику, которая воспроизводит расистский дискурс. При этом мне бы хотелось представить три техники внутри этого умалчивания, может быть, вы предложите еще какие-то другие техники.

Во-первых, умалчение как игнорирование фактов. Что я имею в виду? Дело в том, что есть академический дискурс, который мы воспроизводим в процессе чтения лекций. Поскольку я психолог, я буду чаще апеллировать к реальности психологической, я у психологов преподаю чаще. Например, если у нас читают курсы по социальной психологии или этнопсихологии, или психологии межкультурных отношений, рассказывают правильные вещи, пользуются, условно говоря, правильными учебниками, но при этом в реальности (на улице, за окном) что-то происходит. Я имею в виду, происходит нечто, имеющее отношение, например, к моим лекциям. И я этому происходящему не даю никакой оценку, я замалчиваю эти факты, как будто бы их не существует. Это первый вариант умалчивания, как я его называю.

Например, когда в Санкт-Петербурге была избита таджикская семья, убита таджикская девочка, если бы я ничего не стала об этом рассказывать студентам на лекциях, получалось бы, что я как бы существую в другой реальности. Вот я читаю этнопсихологию — это одна реальность: правильная, академическая. И есть неправильная, уличная реальность, которая неизвестно, существует ли на самом деле, если я про нее не говорю ничего, если я это не обсуждаю.

Следующий способ умалчивания, сегодня и вчера он упоминался неоднократно. Эта техника, как правило, присуща академическим изданиям. Авторам этих изданий хочется быть правильными, хочется апеллировать к какой-то конкретике, хочется быть своевременными, но при этом, сложно сказать, что им не позволяет. Может быть, исследований недостаточно, может быть, каких-то аналитических обзоров недостаточно, но это все заканчивается на каком-то очень робком упоминании. При этом получается, что некоторые вопросы оказываются затронутыми, например, проблема летоисчисления. А поиск информации о Северном Кавказе (мне много приходится читать лекции у международных, а там есть группа обучающихся с Северного Кавказа, из Чечни) ничего не дал. Я ничего не могла найти для себя. Такое впечатление, что этого конфликта не существует. При этом, как я уже упомянула, на американские источники есть ссылка, и есть анализ американских конфликтов.

И еще третья техника, о которой хотелось бы сказать, это так называемое псевдоинформирование, когда информация о проблеме выда-

ется, при этом она выдается настолько причудливо, что она не деконструирует расистский дискурс, хотя вроде бы изначально направлена на это, а, напротив, его закрепляет.

В качестве удачного примера такого воспроизводства расизма я ссылаюсь на учебник Хьелла и Зиглера «Теории личности». Автор рассматривает биографии тех людей, которые предлагают различные теории личности. Я считаю, что знание о жизни автора — важный момент понимания его теории и всегда внимательно прочитываю биографии. Другой плюс учебника — среди множества мужчин, которые предложили самые разные типологии личности, рассматривают Хорни. Что меня поразило? Если биографии психологов-исследователей мужского пола описываются стандартно: где они учились, сколько они написали статей, книг, как у них карьера развивалась, то про Хорни подробно написано, сколько у нее было детей, когда она вышла замуж, и вообще как она была как мать. А потом немного объясняется, каким она была исследователем.

Меня это в свое время позабавило, потому что, с одной стороны, такое благое дело — представление женщины в науке, авторы решают эту задачу. С другой стороны, решают они ее очень своеобразно, всячески показывая, насколько она неуместна в этом ряду.

Если говорить о менее удачном примере, связанном с этничностью, в этом контексте мне вспоминаются опять редкие биографические описания. И поскольку очень много евреев среди видных психологов, то тяжелые страницы еврейского детства, которые описываются. Например, у Абрахама Маслоу (Ивана Маслоу в нашем прочтении) было очень тяжелое детство с жестоким традиционным отцом, который избивал мальчика, а у мальчика была характерная еврейская внешность — большой нос, и его еще дразнили на улице. И детство у него было очень тяжелым, травматичным. И поэтому он так многого добился в жизни, потому что пытался все время это преодолеть. Или у Фрейда была очень тяжелая жизнь, он тоже рос в традиционной семье, правда, его отец, видимо, не так бил, это не указывается в биографиях, но жизнь у него тоже была очень тяжелая.

Представьте, это читают студенты. Это все очень здорово, но это те самые моменты, если мы говорим о деконструкции российского дискурса, которые очень интересно обсуждать, в том числе и на лекциях. Потому что вы знаете, что, например, на «Истории психологии» (у вас есть свои истории, своих наук), если мы говорим о биографии исследовате-

ля, то это всегда оживление в студенческой среде встречается. И на самом деле мне бы хотелось сказать и про татарина, который вчера всплывал. Я имею в виду Пушкина: «и башку с широких плеч у татарина отсечь». Это такие моменты, которые находятся во власти педагога. Если мы говорим о педагоге, о мастере, который на самом деле — если он действует несознательно — транслирует свои предубеждения. Это такой элемент педагогического мастерства — трансляция предубеждений.

Если я рассказываю про Абрахама Маслоу и про то, что его били в детстве родители, отец бил его и мать, семья многодетная, всех бил, на улице Абрахама дразнили, ему было очень плохо. И именно поэтому, из-за этого тяжелого детства, из-за этого антисемитизма... Кстати, в американских учебниках про антисемитизм обязательно пишут. На самом деле я могу сказать две вещи, они звучат по-разному, и какой они могут вызвать отклик, если студенты меня уважают. Например, я говорю: посмотрите, как Абрахаму Маслоу было тяжело, как его травили, этого маленького еврея, и как он стал гениальным. Так вот не травите никогда евреев, они не станут гениальными. Или иначе: маленький Маслоу, его травили, он стал гениальным, так вот не травите никогда евреев, это очень достойные, уважаемые люди. То есть на самом деле очень многое зависит от того, что вкладывает педагог в то, что говорит. И от того, насколько я, допустим, соответствую доминирующему нарративу или насколько я разрушаю его, очень многое зависит, с чем выйдут студенты из аудитории. Особенно, если у нас есть контакт. Потому что несколько раз уже говорили, что преподаватели очень небольшую роль играют в трансляции предубеждений.

А что касается татарина, вчера был вопрос, что сказать детям, которые спрашивают, я бы сказала... Это начальная школа или средние классы? Я бы сказала: — Вы знаете, в те времена люди плохо договаривались и много воевали. И тогда как раз было такое время, когда русские с татарами воевали. Наши богатыри, помните, какие были, на конях скакали, но и татары тоже — чувствуете, как их описывает Пушкин: «башку с широких плеч у татарина отсечь» — тоже могучие были богатыри. Поэтому, в конце концов, они договорились, вот сейчас и живут в мире. То есть акцент сделан на то, что они договариваются.

По И. Гофману, настоящая монархия является результатом мышления каждого человека, так что не следует допускать впечатлений, которые могут дискредитировать доминирующий дискурс. Поэтому преподавание социальных наук поляризовано и дихотомично: оно либо

неизбежно каждую минуту служит воспроизводству доминирующего дискурса, либо также неизбежно разрушает его.

Первый шаг в избегании роли эффективного общественного автомата со стороны трансляторов нового знания (со стороны нас) — это осознание содержания собственного знания и реализующих его практик, идентификация его как части доминирующего дискурса и в отношении содержания, и в исполнении.

Именно поэтому меня интересуют техники и технологии, которые воспроизводят или деконструируют расистский дискурс.

Вопросы

Михаил СОКОЛОВ

Не могу согласиться с тем, что все описанное обязательно является техникой какого-то злостного умолчания или, по крайней мере, должно пониматься из этой перспективы, а не из перспективы стремления исполнить лучше всего свою профессиональную роль. Насколько я помню учебник Стефаненко (может быть, она ориентировалась как раз на Хьелла и Зиглера, может быть, на какой-то другой американский учебник), она стремилась привести какие-то достоверные классические образцы. Так же как обычно, когда есть в достатке литература, студентов заставляют читать тексты, тут тексты нельзя прочитать, потому что их нет на русском, но можно их как-то пересказать и таким образом выдать.

Если бы она начала вставлять свои примеры, это было бы рискованным предприятием, потому что делать нечто подобное — это значит ставить себя на одну доску с теми, чьи взгляды пересказываешь. Я не думаю, что академическая скромность, которая заставляет людей этого не делать, это плохое свойство. Просто я, когда был студентом, учился у профессоров, которые как раз считали, что изложить свои взгляды где-нибудь рядом, вперемешку, например, с Вебером — это совершенно нормально (объяснить, что бы Вебер подумал, если бы жил в России, по их мнению, например, о роли иудаизма в становлении нового русского капитализма — такое случилось). Представляете, что потом остается в голове у студентов?

То есть мне кажется, что нужны более строгие требования к профессорам: пересказывать книжки, которые они преподают, а не встав-

лять в них свои измышления. По крайней мере, в нашем контексте, в нашей ситуации, если это станет распространенной практикой, то будет, скорее, затруднять добавление своих фантазий, в том числе очень сомнительных политически к обсуждаемой теме. Я, например, представляю себе, что могло бы сказать большинство этнопсихологов, которых я знаю в Петербурге, если бы стали использовать этот пример с погибшей таджикской девочкой. Один городской этнопсихолог опубликовал свой взгляд в газете. И сводилось все там к столкновению национальных характеров: те сами во всем виноваты, насилие было естественной реакцией.

Надежда РАДИНА

Я хотела бы сразу развести, что касается учебника и что касается ситуации для обсуждения на лекциях. Если мы говорим об учебнике (я повторюсь, учебник академичный, хороший, грамотный), я уже говорила Елене, что, на мой взгляд, автору не хватало исследования, аналитики, для того чтобы написать, используя современный наш материал, а не свои размышления какие-то.

Если мы говорим об использовании ситуации для анализа во время лекции, то преподаватели — живые люди, и есть вещи, которые их поражают, есть вещи, которые их удивляют. И вообще я считаю, что в преподавании (не чтение, а преподавание живое в виде лекций, в виде общения), главную роль играют впечатления. И если я обхожу какие-то ситуации, которые происходят у нас на улице, а они имеют отношение к нам, и если я не передаю какое-то свое впечатление, я считаю, что я что-то теряю в учебном процессе. Особенно, если мне предоставляется хорошая возможность использовать какую-то теорию, допустим, которая мне кажется правильной, для анализа какой-то ситуации, а я этого не делаю, то мне кажется, что я много лишюсь как преподаватель.

Михаил СОКОЛОВ

У меня есть вопрос, он же замечание сразу ко всем выступавшим. Вы исходили безусловно из того, что школьные учебники формируют последующее восприятие тех, кто по ним учится. Можете ли вы привести какое-нибудь убедительное доказательство этого? Мне кажет-

ся, что история школьных учебников в России последних десятилетий свидетельствует как раз об обратном. Мы все учились в школе по марксистским учебникам, которые, да, были не только марксистскими, они были еще националистическими, но они были марксистскими, я бы сказал, в большей степени. Все учились по этим марксистским учебникам. Где этот марксизм? Я бы сказал, что общественное сознание российского населения самое немарксистское в современной Европе. Даже коммунистические партии здесь не имеют к марксизму никакого отношения. Национализм из этих учебников был извлечен и воспринят, марксизм — не был. Восприятие в этом смысле оказалось гораздо более избирательным, чем большинство выступавших, как я понимаю, подразумевают.

Просто мне кажется, я могу объяснить, почему эта тема затрагивает присутствующих. Потому что они в каком-то смысле претендуют на то, чтобы написать «правильные» учебники. Но я не уверен, что их претензии обоснованы. Просто они могут быть достаточно убедительны, в частности, для тех, кто решает, кому эти самые учебники писать.

Лилия САГИТОВА

Совсем не правильные — альтернативные, другие просто.

Михаил СОКОЛОВ

Что касается альтернативных учебников, то мне кажется, что мысль, которую могут привить эти самые учебники о том, что есть разные точки зрения, и тем более в интерпретации, что знание — есть власть, замечательно укладываются в идеологию авторитаристского толка, и могут привить толерантность с таким же успехом, как самую радикальную интолерантность. Достаточно посмотреть программу «Однако», чтобы убедиться в том, как это можно сделать. Это я опять же к тому, что каждый вынесет то, к чему предрасположен. Предрасположенность формируется не в школе, а раньше, за ее пределами. Если мы говорим о первичной социализации, то эта первичная социализация имеет очень мало общего с формальным образованием.

Я намеренно утрирую эти аспекты, но мне кажется, что на конференции, которая посвящена расистскому дискурсу в образовании и роли учебников, было бы правильно уделять больше внимания этой

самой роли учебников, а не только тому, какую гипотетическую роль они могли бы сыграть.

Дмитрий ДУБРОВСКИЙ

Все время, когда слушаешь такие замечательные речи, вспоминаешь известное выражение: почему крестьяне, если у них нет хлеба, не едят, наконец, пирожные.

Когда сталкиваешься с реальной ситуацией в небольших провинциальных городах, где есть некоторое количество преподавателей истории, литературы, общественных наук, у которых есть один учебник на школу, скажем, 1993 года издания и, соответственно, комментарии к этому учебнику и вообще методические указания, составленные замечательными Центрами, которые надо особенно изучать, а именно Университетами профессиональной переподготовки учителей... Мне удалось ознакомиться с несколькими, в частности, в Ленинградской, в Псковской и Новгородской областях.

И надо сказать, я не знаю, в какой степени (возможно, тут я соглашусь с Михаилом) влияют учебники, но, по крайней мере, в этой работе с учителями на семинарах, которые мы пытаемся проводить время от времени, очень было заметно влияние на них той самой литературы, которую они получают через эти Центры. Во-первых, потому что существует реальная проблема полного информационного голода. Почему я говорю про хлеб и пирожные? Вот то, что здесь — это пирожные. Для учителей наши рассуждения не просто сложны, они как бы произносятся на другом языке. Поэтому говорить всерьез о том, что мы сейчас готовы придти к учителю средней школы... я не знаю... города Невеля и рассказать ему, как это надо делать... (боюсь уже слова «правильно»)... так сказать, более корректно, учитывая наличие некоторого количества методических рекомендаций, как именно нужно рассказывать, например, про высокую духовность русского народа в 19 веке. Или, например, одна из моих самых любимых фраз оттуда (это как раз Псковское издательство): тяжелой работой юноши обуздывали свою природную похоть, а девушки блюли свою девственность. Это о высокой моральности речь идет. И так далее.

То есть в такого рода текстах варится довольно большое количество людей. А если говорить, скажем, что по Северо-Западу книжка Фроянова официально рекомендуется как тот источник, по которому

люди должны обновлять свои представления по русской истории, как она видится сейчас Санкт-Петербургским госуниверситетом, то начинаешь понимать, что то, что мы сейчас обсуждаем, в каком-то смысле не альтернатива, давайте говорить честно. Это не альтернатива, это некоторое активное или пассивное, если угодно, сопротивление.

Поэтому, как мне кажется, если говорить серьезно, с моей точки зрения практика, самая большая и главная проблема — перейти от текста для «академиков» к тексту для «простых» людей. Я сейчас не говорю про учеников, это совершенно отдельная проблема. Для учителей. Это люди, которые в принципе готовы, они ищут некоторые ответы на те вопросы, которые перед ними ставит общество. Но ответы найти они физически не могут, потому что не получают ни прессы, ни других источников — ничего. Еще раз подчеркиваю, там библиотека с тремя книгами и учебники 1993 года. Все. Нет даже центральной прессы.

И второе, что то, что мы сейчас говорим, реально. В течение пяти лет, мне кажется, мы начали потихоньку приближаться к пониманию того, как и что можно обсуждать с преподавателями, имеющими образование той самой 20-летней давности. Мы раньше делали одну и ту же ошибку. Начинали обсуждать так, что, по сути, воспроизводили тот же самый дискурс, начинали выяснять: незваный гость хуже татарина или лучше татарина.

Поэтому еще раз. Мне кажется, что есть проблема — сделать наш дискурс... то, что мы сейчас пытаемся обсуждать — прикладным. Все, что я пока видел, прикладным не является.

Нона ШАХНАЗАРЯН (сообщение)

Я не открою, наверное, большого секрета, если скажу, что отказ от примордиальных навыков мышления, начавшийся в западноевропейских странах в начале 80-х годов и радикально меняющий саму эпистемологическую ситуацию, в мизерной степени коснулся образовательной системы провинциальных вузов, в частности, города Краснодара.

Я преподаю курсы этнологии, социальной антропологии на одном из факультетов Кубанского государственного университета. И в процессе этого преподавания наибольшее количество горячих обсуждений вызвали темы, касающиеся национальных меньшинств в Краснодарском крае, нацистской идеологии и оценки холокоста.

Все это происходило на семинарских занятиях, после того, как студенты прослушали курс лекций, где основной упор делался на анализе теоретических направлений в этнологии с акцентом на изложение конструктивистской парадигмы. На практических занятиях были завлены своего рода протесты.

Первый блок проблем связан с обсуждением ситуации национальных меньшинств в крае. На занятии, посвященном турецко-месхетинской проблематике и конструированию конфликтности со стороны региональных властей, студентка задала вопрос: почему мы говорим о турках-месхетинцах, но ни слова о том, как дискриминируют русских в Киргизии и Эстонии? Было немало подобных замечаний, и складывалась любопытная ситуация, когда я на протяжении семестра пыталась деконструировать зубодробительную статистику с трех-, четырехзначными после запятой цифрами, доказывающими, какими плачевными для демографической ситуации может быть высокая рождаемость среди представителей других национальностей или наплыв мигрантов. Студенты же приносили мне рефераты, закрепленные авторитетным мнением местных исследователей, с этими самыми четырехзначными цифрами, статистическими данными, в свою очередь пытаюсь деконструировать мои тексты.

Что касается второго блока — нацистской идеологии — к удивлению моему, некоторые из студентов продемонстрировали высокие познания в вопросах символики и происхождения нацистских идей, священных текстов Каббалы и города Шамбалы.

Я зачитаю некоторые студенческие перлы.

«Понятия «расизм» и «нацизм» известны еще с древнейших времен. Идея расизма, которая была известна еще с Древнего Египта, когда евреи были рабами и вообще не считались за людей. Продолжение этой идеи было и дальше, но достигло апофеоза, когда в Германии Гитлер пришел к власти. Однако Гитлер сам был на одну треть евреем, его бабушка была еврейкой. И к тому же наследственно был болен. Кстати, еще и из-за этого Гитлер так злобствовал против евреев, ратуя за чистоту арийской нации».

«А вообще я против оголтелого расизма с истреблением каких-либо наций, но считаю, что расизм в какой-то умеренной мере просто необходим. Нацизм — это неприятие каким-либо обществом или отдельными людьми определенных наций. В принципе, это психическое расстройство, так как мы никогда уже не сможем говорить о чистоте

нации, так как уж очень много было браков между представителями наций».

«Движение нацизма в корне неприемлемо, так как нацизм порождает ненависть, а ненависть — насилие. Но насилие далеко не всегда допустимо и прощительно». (То есть иногда, в принципе, видимо, можно?)

«Ну, а РНЕ — это отморозки, потому что они все напутали».

И потом студент, чьи высказывания здесь приведены, признался, что с одиннадцати лет интересуется всеми этими проблемами, и что в последнее время его страшно занимают работы немецкого философа Сведенборга, и что все эти познания он почерпнул из книги Георгия Климова «Протоколы красных мудрецов», которую у нас в Краснодаре можно купить в Доме книги.

Здесь же — нечаянный расизм пары умных студентов, которые с добросовестностью излагали историю нацистских знаков, зарисовывали все эти символики, искренне надеясь получить ускоренный зачет.

И еще одна тема — тема холокоста. В ответ на мои оценки холокоста один студент позволил себе реплику: в Великой Отечественной войне погибли 20 миллионов русских, а мы их ни разу не упомянули; зато про мучения евреев целое занятие говорили и фильм посмотрели.

Две студентки вместе основательно подготовили выступление к практическому занятию (как раз после просмотра фильма и его обсуждения) по материалам графа Юргена: геноцид — холокост — шоа — миф о холокосте — где они подробно собирались изложить доводы ревизионистов холокоста. (Но я им не дала).

Следующая тема кажется мне тоже важной — использование этнических кодов, в данном случае «армянскости» преподавателя, то есть моей, и инструментальный подход к использованию этих кодов. Во-первых, это выражалось в выборе тем рефератов, которые назывались: «Народы Кавказа — армяне». И интересно, как это оформлялось. «АРМЯНЕ» — Caps Lock-ом, огромными буквами. «Сельское жилище конца 19 — начала 20 веков: АРМЕНИЯ» (точно так же огромными буквами). Кроме того, в ответах звучало: «Особо хочется сказать об армянской культуре». Но тут я пыталась разрешить ситуацию шуткой: «Почему же особо?».

На дневном отделении было проще, конечно. На заочном, где контакт очень краткий, посложнее. Например, студент-заочник на мой вопрос «Что такое расизм и как современные его формы отличаются от традиционных?» ответил: «Вот у нас в Пашковке живут армяне. Мы всегда дружно жили — армяне и казаки, никакого расизма».

И еще — как вели себя «земляки». Подошла однажды ко мне студентка Ч-нян и, с пониманием заглядывая в глаза, что я наверняка понимаю, о чем идет речь, спросила: «Вы точно знаете, разрешите наш спор. Я говорю, что Армения — первая в мире христианская страна, а мне не верят. В каком году Армения приняла христианство? Кажется, в 301 году, раньше всех. Так ведь?»

Это было на кафедре в присутствии большого числа людей. Я ответила, что в принципе это спорная дата. В бенедиктинском учебнике есть дата 314 год, но это даже не существенно. Есть две даты — 301 и 314. Но Армения приняла христианство как ортодоксию. Это действительно первое государство, в котором христианство было государственной религией. Но это совсем не значит, что христианство зародилось в Армении. Во-вторых, это смешно — говорить, что Армения — это первая христианская страна в мире, учитывая контекст византийской и римской традиции.

На что студентка мне ответила: — Ну, все, спасибо, не надо. Достаточно.

Вопросы

Сергей АБАШИН

Недавно я участвовал в каком-то заседании, где были сторонники очередного интеркультурного воспитания. И дама (она представляла конкретную школу) как пример того, как они устраивают это воспитание, сказала: «Мы проводим дискуссию. У нас есть мальчик-расист, и ему противопоставили мальчика, который должен как бы бороться с расизмом. Вот такой будет как общественный диспут в школе».

И в связи с этим у меня вопрос. Все-таки преподаватель, особенно в студенческой среде, которая, как предполагается, представлена подготовленными и взрослыми людьми, должен ли провоцировать расистские высказывания, чтобы потом, допустим, их опровергать или делать что-то другое — бороться с ними, дискутировать; либо он должен подавлять?

Нона ШАХНАЗАРЯН

Я могу высказать только свое субъективное мнение. Просто у меня не было времени объяснить, каким образом я пришла к этой идее — говорить подробно о холокосте и показывать даже фильмы на этот счет.

Дело в том, что когда я просто упомянула это слово, я увидела непонимающие глаза, и у меня возникло подозрение, что, скорее всего, кто-то не знает вообще, что это означает. В одной из групп я просто спросила: что такое «холокост», кто скажет? Немножечко инертная группа, я понимала, что, скорее всего, никто ничего не скажет, надо спрашивать. Поднимите руки, кто знает, что такое холокост, и кто не знает. Кто не знает — 15 человек подняли руки (большинство группы), а из трех человека, которые знали, один сказал, что это речка какая-то, второй студент сказал, что это какой-то ров на Украине, где расстреляли во время Великой Отечественной войны русских немцы; и третий человек сказал что-то близкое. После этого я решила, что нужно как-то остановиться, отойти от моего плана и поговорить об этом.

Когда я читала лекции, я не понимала, что это вызывает столько неприятия, а на семинарских занятиях это для меня, честно говоря, было откровением.

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Холокост — это история, которую надо знать, но это довольно дистанцированная история. Как вы считаете, можно ли и нужно ли, например, обсуждать тоже довольно дистанцированную историческую тему — геноцид армян? Все-таки у вас в Краснодарском крае есть и армяне и турки. И рядом с этим — надо ли обсуждать Чечню? Все другое — на расстоянии, это история, о которой мы можем спорить. Но вот вам вопрос о Чечне: надо ли это обсуждать и какую реакцию это может вызвать, и как с этим быть?

Нона ШАХНАЗАРЯН

Я избегаю темы армянского геноцида, потому что мне иногда бывает дискомфортно как носителю соответствующей фамилии и наружности вообще этот курс преподавать. Что бы я ни сказала, воспринимается как ангажированное (я просто вижу это по взглядам). В моих устах, например, такая фраза, как «национального вопроса и проблемы мигрантов нет, есть проблемы структурного и политического характера», видимо, звучит по-другому, нежели ее другой преподаватель изрек бы. И это видно по обратной связи тоже. Поэтому я обхожу полностью тему армянского геноцида, но считаю, что можно в то же время говорить тогда (тем более, что есть такая провокация со стороны

студентов, которые вообще проявили нулевые знания на этот счет) о холокосте.

Елена РУСАКОВА

Ситуация, когда преподаватель оказывается в меньшинстве и вынужден заниматься контрпропагандой против среды, в зарубежной мировой практике в основном разрешается следующим образом. Преподаватель защищает, например, расистскую позицию, а студенты, получив учебный материал, имеют задание его разубеждать. Это проверенная и отработанная методика. И, соответственно, формально тогда у преподавателя есть возможность зачет ставить за убедительность аргументации. А психологический эффект здесь очень мощный. Побыв в роли антирасиста, студент слегка заражается этой позицией.

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

С детьми в школе я проводила игровое занятие, когда нужно было выразить мнение по высказываниям, что по шкале социальной дистанции, наподобие шкалы Богардуса, и высказываниям из американского учебника по правам человека, который распространялся Московской школой прав человека. Высказывание: «Пусть все чернокожие живут в отдельном районе» — вызвало всеобщее негодование. А высказывание: «Пусть все выходцы с Кавказа живут в отдельном районе» — вызвало одобрение у большинства. На дистанции всегда легче выразить толерантность и какую-то солидарность.

Всеволод ЛУХОВИЦКИЙ

Небольшая реплика относительно того, что было в России, скажем, в начале 1990-х годов с учебниками истории. Тогда проблемный подход, т. е. изучение разных точек зрения, изучение ситуации, стал почти преобладающим. Его искусственно задавали во второй половине 1990-х годов. И мне кажется, что он вполне хорошо ложился на реальность школьной жизни, а что касается этого размывания каких-то рамок и критериев, то здесь же может быть простой выход. Каждый учитель, каждый учебник, каждый автор учебника просто-напросто изначально должен честно познакомить школьников с тем, с какой позиции, с каких точек зрения он представляет, например, ту же са-

мую историю. Когда мне посчастливилось (или не посчастливилось) два года вести историю в 1993–94 годах, прежде всего я сказал: ребята, есть точка зрения марксистская, есть точка зрения цивилизационная, есть еще Лев Гумилев, есть еще то-то и то-то. Мы рассмотрели кратко каждую из них, после этого определили: вот мы будем с вами в дальнейшем исходить из такой. Это не значит, что все остальные не имеют права на существование. На самом деле, такая позиция очень красивая. Она подтверждалась уже многократно практикой самых разных учителей.

В любом случае надо дать прежде всего и учителю, и ученику точное представление: вот мы, граждане, с вами исходим из этого и будем историю, право, все, что угодно, изучать с такой-то позиции, разделяя взгляды такой-то научной школы, в конце концов. Есть еще такие школы, но вот мы, в данном случае работаем по этой системе. Тогда многие проблемы, мне кажется, были бы сняты.

Елена ЯРСКАЯ-СМИРНОВА

Вот учебные пособия, и вот хрестоматии. Потому что в учебных традициях для преподавания литературы и других предметов хрестоматия — это давно известный, принятый способ подачи дополнительной информации и даже обязательной информации. Я тоже видела американские хрестоматии, когда даются две противоположные точки зрения на одну проблему, два текста, и дальше можно вести дискуссию. Это один вариант. И второй вариант — в этой хрестоматии могут содержаться те самые документы, которые с помощью этих разных точек зрения можно анализировать на практикуме. Это можно делать, может быть, не на основном уроке истории, а на факультативе или в каких-то клубах, кружках (или что школа может себе позволить), но тем не менее возможность такая будет, о ней пойдет слава, и это будет постепенно институализироваться.

Нона ШАХНАЗАРЯН

Я не знаю, насколько наше общество созрело, чтобы писать учебник в постмодернистской парадигме, но, во всяком случае, это обсуждается уже достаточно давно, где-то с 40-х годов в рамках французской школы анналов. И Фернан Бродель потом развивал эту идею, что просто можно, во-первых, историю своих государств включать

в ткань, в контекст вообще мировой истории и таким образом избегать вот этой вертикальной иерархизации, и таким же образом говорить об истории в терминах и категориях децентрализации, детерриторизации и делокализации. И второй момент. Как когда-то медиевисты для себя эту проблему разрешили таким образом, чтобы переместить фокусы, дать возможность говорить тем группам в культурах, которые были немymi. То есть актуализировать дискурсы, которые раньше не актуализировались.

И я думаю, что предложенный в обмен на классовый подход (который был у нас все время, когда был советский период) цивилизационный подход, по-моему, усугубил ситуацию с продуцированием расистского дискурса.

Михаил ГАБОВИЧ

Мы говорим об альтернативах, которые надо предложить в процессе образования, чтобы бороться с расизмом. Мне кажется, для этого надо понимать, что расизм — это не просто образы, это не просто какой-то дискурс. Это, в частности, система принципов объяснения того, что человек видит в социальной реальности. Следуя подходу Лорана Тевно и Люка Болтански, я бы сказал, что это некие «инвестиции в форму». Мы очень долго и упорно учим людей, что есть некие этнические различия, а потом человек, сталкиваясь с любым явлением, первым делом видит другую этничность, другое происхождение и так далее, и использует это для объяснения происходящего, даже когда этничность, казалось бы, очевидным образом не оказывает каузального влияния на то, с чем он сталкивается. Если речь идет о создании альтернативы, надо думать не просто о каких-то альтернативных образах, альтернативном дискурсе, а об альтернативной системе объяснений. То есть дать человеку в руки аппарат, при помощи которого он может объяснить то, с чем он сталкивается, никогда не прибегая к этим расистским стереотипам.

Дмитрий ДУБРОВСКИЙ

У меня несколько слов по поводу школьного образования в этнографическом музее. Во-первых, всем понятно, что этнографический музей — это такое торжество примордиализма, культурного расизма, явленное в вещах и организованное в пространстве и во времени.

Очень любопытно, что те процессы, которые сейчас в Российском этнографическом музее происходят, в последние десять лет и особенно сейчас, они, как мне кажется, показывают некие последствия такого государственного заказа по, если не реконструкции, то скорее смягчению той ситуации, которая была. А что было, я вам напомню, тем, кто не был в этнографическом музее.

Безусловно, для каждого народа был свой зал, но при этом для русских было пять залов. Еще любопытно, что до конца 50-х годов был специальный зал только для русских, где развитие русского рабочего класса показывалось отдельно. Это был такой любопытный комплект коммунистической и национальной идеи.

Очень любопытно, как сейчас происходит то, что делается в рамках государственного заказа. Во-первых, этнографический музей довольно широко используется на всех стадиях воспитания детей. Практически все школы города, так или иначе, проходят через этнографический музей. Каким образом? С детства, с пяти-шести лет, есть специальные экскурсии под названием «русская сказка». При том, что есть специальные экскурсии «армянская сказка» отдельно, «азербайджанская сказка» отдельно, «татарская сказка» отдельно, которые, вообще говоря, ведутся на соответствующей экспозиции. Кроме того, есть детские праздники, которые детей индоктринируют русскими национальными праздниками, где других просто нет в программе. Есть только русские национальные праздники, соответственно они празднуются, и дети косяком идут перед Рождеством, на святки, девочки гадают и так далее. Причем для этого существуют очень любопытные тексты этих программ, их цели и задачи, где эти самые замечательные стимуляторы вроде «духовной ментальности» всячески используются. Но это не единственное, чем дети там развлекаются. Кроме того, существует еще такая программа, которая называется «Школа ремесел», при том, что в ней не звучит никаких устремлений, но эти ремесла позиционируются как русские, и в основной их цели совершенно очевидно написано, что овладение мастерством русских мастеров есть важная часть приобщения к русской духовной культуре. И это воспроизводится в громадном количестве педагогических методик, которые так или иначе используют взаимодействие музея со школой.

И самое любопытное — то, каким образом эта ситуация меняется. Я имею в виду изменение экспозиций. Последние пять-шесть лет (из-за того, что меняется заказ государственный) возникло несколько экспозиций, которые так или иначе пытаются уйти от этого самого

жесткого этнического деления. Причем появляются как бы два еще дополнительных принципа, если не три.

Первый — региональный, поскольку возникла экспозиция под названием «Северо-Запад», внутри которой традиции организованы по такому этногеографическому принципу: есть народ тайги, есть народ леса, есть народ моря. А там уже ужасно любопытно, потому что внутри этих самых традиций происходит определенное деление уже по этническим группам. И получается, скажем, что свадьба показывается так: слева у нас — дама в латышском костюме... литовском... жених и невеста и так далее. В результате дети спрашивают: а кто же у них будет сын, потому что им это как бы не очевидно. Это первый принцип. То есть таким образом пытаются сочетать как бы сразу три подхода: региональный, этнический и цивилизационный.

Второй принцип — это вообще попытаться отказаться от этнического, а опираться только на, так сказать, цивилизационный. Вот та центральноазиатская экспозиция, которая сейчас строится, она строится по принципу «народ города, народ степи». Причем народ города показывается через жилище и базар. А народ степи — через юрту и всяческое скотоводство, что тоже, как вы понимаете, мило.

И одновременно то же самое государство, например, заказывает выставку под названием «Парад народов России», где задачей является показать через один-два красивых предмета целый народ. Эта выставка, кстати, работает до сих пор и представляет собой феноменальное зрелище. Удивительный пример того, каким образом люди пытались, с одной стороны, выполнить заказ (поскольку заказ был примерно такой: «Сделайте нам красиво»), и, с другой стороны, каким-то образом побороться с теми стереотипами, которые, вероятно, у них вылезали. Получилась очень странная картина. Вы можете насладиться.

И последнее. Очевидно, что в рамках трансляции этих всем очевидных моделей культурного расизма человек, приходящий в музей (уже вне связи со школьным образованием) просто из интереса к тому или иному вопросу, всегда получает как бы осиянное некоей наукой доказательство того, что он абсолютно прав. Например, у русских нет ни одного предмета вооружения, кроме охотничьего ружья. Зато, например, у народов Кавказа обязательно расписан весь комплекс социализации ребенка, включая детское оружие, посадение на коня и так далее, и так далее, что, безусловно, становится, так сказать, фактом доказательства правоты тех или иных стереотипов.

СПИСОК УЧАСТНИКОВ

АБАШИН Сергей (Институт этнологии и антропологии РАН, Москва);
ВОРОНКОВ Виктор (Центр независимых социологических исследований, Санкт-Петербург);
ГАБОВИЧ Михаил;
ДУБРОВСКИЙ Дмитрий;
ЗДРАВОМЫСЛОВА Елена (Центр независимых социологических исследований / Европейский университет в Санкт-Петербурге);
КАРПЕНКО Оксана (Центр независимых социологических исследований, Санкт-Петербург);
КОСЯЕВА Татьяна;
ЛУХОВИЦКИЙ Всеволод;
МЕЙЛАХС Петр (Центр независимых социологических исследований, Санкт-Петербург);
ОСИПОВ Александр (Центр независимых социологических исследований, Санкт-Петербург / «Мемориал», Москва);
ПАНАРИН Эдуард (Европейский университет в Санкт-Петербурге);
ПАНОВА Екатерина (Европейский университет в Санкт-Петербурге);
РАДИНА Надежда;
РОМАНОВ Павел;
РУСАКОВА Елена;
САГАНЕНКО Галина;
САГИТОВА Лилия;
СЕВОРТЬЯН Анна;
СОКОЛОВ Михаил (Центр независимых социологических исследований, Санкт-Петербург);
ТЕМКИНА Анна (Европейский университет в Санкт-Петербурге);
ШАХНАЗАРЯН Нона;
ШНИРЕЛЬМАН Виктор (Институт этнологии и антропологии РАН, Москва);
ЯРСКАЯ Валентина;
ЯРСКАЯ-СМИРНОВА Елена.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Виктор Воронков, Оксана Карпенко</i>	
ТРУДНО НЕ БЫТЬ РАСИСТОМ (ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ)	5
Вопросы	23
<i>Сергей Абашин</i>	
РАСИЗМ, ЭТНОГРАФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ И СОМНЕНИЯ	27
Вопросы	43
<i>Оксана Карпенко</i>	
ОБУЧЕНИЕ «НАЦИОНАЛЬНЫМ» РАЗЛИЧИЯМ: «НАРОД» В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ	47
<i>Виктор Шнирельман</i>	
«ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»: ЭТНИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ И ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ	88
Вопросы	111
<i>Екатерина Панова</i>	
«ЧУЖОЙ» ЗА ШКОЛЬНОЙ ПАРТОЙ: ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ОБ ЭТНИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЯХ	115
Вопросы	138
<i>Александр Осипов</i>	
ЭССЕНЦИАЛИСТСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭТНИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	140
Вопросы	167
<i>Павел Романов, Валентина Ярская, Елена Ярская-Смирнова</i>	
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНИЧНОСТИ В ВУЗОВСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ	170
Вопросы	201

ФРАГМЕНТЫ ДИСКУССИИ

ПРОИЗВОДСТВО ЗНАНИЯ И ОТНОШЕНИЯ ВЛАСТИ	203
ГРАНИ ПОНЯТИЯ «РАСИЗМ»	210

КРУГЛЫЙ СТОЛ:**СТРАТЕГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ (Сообщения)**

<i>Всеволод ЛУХОВИЦКИЙ</i>	222
<i>Елена РУСАКОВА</i>	229
Вопросы	234
<i>Надежда РАДИНА</i>	239
Вопросы	244
<i>Нона ШАХНАЗАРЯН</i>	248
Вопросы	251
СПИСОК УЧАСТНИКОВ	258