

Семь составляющих демократии в контексте учебных кружков*



Стаффан Ларссон

Стаффан Ларссон — профессор андрагогики в университете Линчёпинга с 1993 г.; признанный эксперт в области образования взрослых, руководитель независимых и правительственных исследовательских проектов, сотрудничает с рядом шведских и международных изданий по педагогическим и андрагогическим исследованиям.

Дополнительные сведения о научной деятельности:
<http://www.ibv.liu.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=6878&a=40958>

e-mail: stala@ibv.liu.se

Известно, что около 1,2–1,6 миллионов шведов ежегодно обучаются в различных учебных кружках. Считается, что это одна из неотъемлемых частей демократии. Эмпирические свидетельства данного тезиса являются предметом изучения настоящей статьи. Теоретическим обоснованием данного утверждения является определение понятия демократии в широком смысле. Семь качественно разных составляющих демократии это: равное участие, горизонтальные отношения, дискуссионность, формирующие точку зрения знания, признание различий в самоидентификации, внутренне демократический процесс принятия решений, действия по формированию общества. Автор утверждает, что указанные семь составляющих могут рассматриваться в качестве цепочки, так как все они в некоторой степени отражают различные фазы демократического процесса.

Цели

Настоящей статьей я хотел бы достичь следующих целей. Во-первых, предложить способ наполнить смыслом демократию посредством описания ее в категориях, уместных в образовательном контексте. В данной статье эти различные категории рассматриваются не как альтернативные, а как система составляющих, которые хотя и отчасти, но все же дополняют друг друга. Исходной точкой является то, что различные определения либо теории демократии выдвигают на первый план различные стороны либо фазы, в рамках которых они могут быть описаны как демократический процесс. Этот процесс может быть объяснен как цепочка составляющих. Основной идеей такой системы является попытка найти объемлющее и в то же время относительно точное определение концепции, которая часто используется в очень размытом виде.

Вторая цель — использовать эту концептуальную систему в разговоре о шведских учебных кружках. Учебные кружки часто рассматриваются сквозь призму концепции демократии. Несмотря на то, что опубликовано большое количество исследований об учебных кружках, не так много работ доступно на английском языке.

Даже учитывая тот факт, что учебные кружки представляют собой относительно локальный феномен (кружки распространены в основном в Скандинавии), это явление должно быть признано в широких кругах, так как кружки представляют собой особое течение в море образовательных институтов. Учебные кружки появились в Швеции как отражение гражданского общества, являющегося движущей силой демократизации Швеции. Утверждение, что учебные кружки явились в большей степени результатом гражданского общества, нежели результатом рыночной экономики или государственного вмешательства, верно и сегодня. Это довольно массовое явление — около 1,2–1,6 миллионов шведов ежегодно обучаются в учебных кружках (24, с. 13; 45, с. 95), а общее время обучения в последние годы достигло рекордной цифры (16). Являясь частью гражданского общества и повседневной жизни, они подходят в качестве примера для ведения дискуссии по отдельным теориям демократии, рассматривающим демократию в повседневной жизни, а не только в формальной политической структуре и избирательном процессе. Это не означает, что учебные кружки обязательно соответствуют всем запросам — исследования показывают, что в этом вопросе есть проблемы.

* Источник: Staffan Larsson. Seven aspects of democracy as related to study circles // International Journal of Lifelong Education. 2001 Taylor & Francis Ltd. www.tandf.co.uk/journals

Перевод Ольги Вербовой, МОО "Образование без границ". Редакция Галины Веремейчик.



Несмотря на их значительное разнообразие, в учебных кружках существуют определенные правила (47), которые отличают кружки от других форм образования. “Правила учебного кружка” (32) примерно следующие. В этой системе не существует экзаменов или каких-либо планов, которых необходимо достичь. Участие в кружках — добровольное, извлечение коммерческой выгоды запрещено (иначе прекращается государственное финансирование). Кружки открыты для каждого — не существует каких-либо требований относительно минимального образовательного уровня, возраста и так далее. Группы формируются по 5–10 человек. Обучающиеся в кружке встречаются в течение 3 часов в неделю. У кружка должен быть лидер, который не обязательно является экспертом — это может быть один из членов кружка. Однако в реальности обычно кружок возглавляет именно эксперт. Результатом такого подхода к обучению является то, что человек участвует в работе кружка, не преследуя какие-либо личные интересы или ради получения какой-либо персональной выгоды, кроме того, как уже упоминалось выше, такое участие не может принести и финансовых дивидендов. С другой стороны, такие условия более благоприятны для развития демократической системы, чем условия, в которых функционируют другие образовательные организации. И в этом смысле учебные кружки более “радикальны”.

Я также надеюсь, что конкретный эмпирический фундамент учебных кружков будет полезен для демонстрации преимуществ и недостатков концептуальной системы — семи составляющих демократии. По моему убеждению, такое диалектическое взаимодействие между теорией и практикой будет весьма продуктивным в построении теоретических конструкций.

Концептуальная система и ее трактовка, выстроенная на системе семи составляющих, явились результатом моих попыток найти ответ на следующий вопрос: “Вносят ли учебные кружки какой-либо вклад в развитие демократии?”. Задача найти ответ на данный вопрос была поставлена передо мной в рамках правительственных исследований по проблеме формирования в Швеции государства демократии (36; 37). В связи с потребностью интерпретации исследований в этой сфере мне также пришлось заняться поиском ответа на вопрос: “Что такое демократия в контексте образования и взаимодействия образования с гражданским обществом?”. Сложно вести дискуссию вокруг значений различных эмпирически обоснованных определений образования без получения приемлемого ответа на данный вопрос. Одно из возможных решений — принять позицию предпочтения теории демократии, то есть подходить к теориям исходя из предположения об их взаимоисключаемости. Тем не менее, я бы хотел вести речь о наличии нескольких решений, то есть рассмотреть несколько подходов к вопросу демократии. Я убежден, что такой эклектический взгляд весьма полезен, несмотря на то, что он порождает проблему присутствия противоречий.

Аргументом в пользу выдвижения нескольких концепций может служить то, что большое количество теорий, предположительно, фокусируются на различных аспектах процесса, которому может быть дано определение “демократический”. Причина использования

многих различных теорий демократии довольно прагматична: я хочу дать объяснение явлению образования исходя из этих теорий. Демократия во многом может считаться процессом, так же как и образование. Я хочу доказать, что можно вывести несколько разных концепций, поскольку они дополняют друг друга, выдвигая на передний план различные аспекты процесса. В этой связи уместно метафорическое сравнение со звеньями одной цепи. Я бы хотел продемонстрировать это, представив концептуальную систему составляющих демократического процесса, которая могла бы быть полезна в контексте образования. Кроме того, я хочу также проиллюстрировать такую систему примером учебных кружков. В то же время полагаю, что мои подходы могут быть использованы и более широко. Следует также отметить, что я использую не все теории демократии, в частности, не используется теория элитистской демократии, которая рассматривает демократию как борьбу элит за поддержку общества, теория социального выбора (12; 14). Это также весьма полезная в данном контексте “grass-roots”-теория.

Составляющие демократического процесса

Хочу представить концептуальную систему, прежде чем перейти к детальному рассмотрению каждой из составляющих.

1. Равное участие
2. Отношения на одном уровне (“по горизонтали”)
3. Дискуссионность
4. Знания, формирующие точку зрения
5. Признание различий в самоидентификации
6. Внутренний демократический процесс принятия решений
7. Действия по формированию общества.

Равное участие

“Основная идея демократии — равное участие граждан в процессе принятия решений по определению их общего будущего” (42). Равенство является краеугольным камнем демократии. В отличие от других видов государственного строя — теократии, монархии, плутократии — демократия основывается на концепции, которая подразумевает то, что управление не находится в руках одной группы. Как в народном образовании, так и в демократии равенство имеет фундаментальное значение. Основы демократического строя — всеобщее и равное избирательное право, свобода слова, свобода собраний, конкуренция в борьбе за власть в ходе свободных выборов. Здесь принцип всеобщего и равного избирательного права поставлен во главу угла. В настоящее время во многих государствах не соблюдаются перечисленные выше принципы и люди бессильны перед правящей элитой. Важную контролирующую функцию исполняет так называемая “формальная демократия”. Однако, возвращаясь к проблеме демократии в контексте образования, мы можем ожидать от демократии большего — больше целей демократии должно быть представлено. Линдгрэн (1996) обсуждает феномен более “глубокой демократии”, которая, помимо всего проче-



го, фокусируется на равных возможностях оказывать влияние на общество. В процессе, где образование ориентировано на демократизацию, равное участие является базовой предпосылкой: так как любое из качеств демократического процесса утратит свое значение при несоблюдении этого условия.

Данную проблему можно сформулировать и жестче: последние исследования по вопросу эффективности политического участия в Швеции продемонстрировали достаточно удручающие результаты по вопросу равенства (42). Были отмечены значительные различия между коренными шведами и мигрантами (при этом различия имеют тенденцию к росту), между трудоустроенными гражданами и безработными. Исследователям удалось также выявить большие классовые различия и то, что высокопоставленные чиновники доминируют в общественном обсуждении и в процессе принятия решений. Среди положительных тенденций, установленных исследованием, можно назвать небольшие различия между регионами страны, а также гендерное равенство. В то же время неравенство в доходах в зависимости от классовой, этнической и половой принадлежности выросло по сравнению с периодом начала 80-х годов XX века.

В контексте образования равенство должно было бы означать наличие “противовеса”, то есть люди, не имеющие привилегий с точки зрения доступа к власти, должны иметь привилегии в образовании. Такой взгляд на равенство должен подготовить почву для появления вопроса: “Является ли равное участие противовесом неравенству в политической области?”.

Для того чтобы получить ответ на этот вопрос, необходимо более тщательно рассмотреть проблему различий в обществе. Мое предположение состоит в том, что у учебных кружков в большей степени имеется “противовесный” потенциал, связанный с гендерной ситуацией (женщины активнее участвуют в кружках) и с развитием пожилых людей (это практически единственный вид образования, доступный данной группе граждан). Что касается классовых различий, особенно это актуально для групп безработных и мигрантов нескандинавского происхождения, то здесь учебные кружки не обладают качеством “противовеса”. Кроме того, очевидно, что последние группы не обладают равными возможностями в образовательной сфере, в жилищном вопросе, в здравоохранении, оплате труда, то есть в том, что относится к отличиям от политических прав составляющим демократии.

Отношения на одном уровне (“по горизонтали”)

Сейчас отвлечемся от вопроса равного участия, который является ключевым условием для наполнения смыслом демократии, и рассмотрим сам процесс. В первую очередь рассмотрим качество отношений между отдельными индивидами — взаимодействие между гражданами.

В 1916 году философ Дж. Дьюи в своей работе “Демократия и образование” выдвинул тезис, что преодоление изоляции между индивидами и невысокого интереса

к тому, что у людей есть общего — это основа основ демократии. Он утверждал, что демократия, во-первых, это выстраивание общих интересов — граждане во все большей степени рассчитывают на фактор наличия общих интересов как на центральный фактор общественного порядка (13, с. 86–87). Во-вторых, Дьюи полагал, что демократия — это вопрос обычая, следствием которого является взаимная адаптация социальных групп друг к другу в ходе их взаимодействия в различных ситуациях:

“демократия значит больше, чем государственный строй; в первую очередь это обычай совместной жизни, коллективный передаваемый опыт. Пространственное распространение большого количества индивидов (которые имеют интерес к какому-либо явлению, что вынуждает каждого из них соотносить свои собственные действия с действиями других и принимать во внимание действия других для определения своих позиций и направлений действий) эквивалентно разрушению классовых, расовых и государственно-территориальных барьеров, сдерживавших от осмысления факта определяемости их действий внешним влиянием. Многочисленные и различные точки взаимодействия указывают на значительное расхождение в воздействиях, на которые индивидам приходится реагировать; это является причиной различий в предпринимаемых действиях. Индивиды обеспечивают освобождение сил, находящихся в подавленном состоянии пока побуждение к действию остается недостаточным, так как они стремятся быть в группе, которая обеспечит защиту своих интересов в ущерб интересам других.” (13, с. 87).

Приведенная точка зрения, основывающаяся на прагматизме, придает демократии значение, сильно отличающееся от формального подхода к демократии, связанного с контролем гражданами политической жизни. Дьюи концентрируется на более мелких масштабах, обыденной жизни, процессе принятия решений и поощрении коллективистских отношений.

Является ли равное участие противовесом неравенству в политической области?

Специалист по политическим наукам Путнам (43) придерживается такой же позиции, основываясь на исследовании эффективности участия в политической жизни в различных регионах Италии. Согласно его утверждениям, граждане должны развивать “горизонтальные отношения” для развития “социального капитала” (15). Основой “горизонтальных отношений” скорее является равенство, а не иерархия. Взаимодействие через систему иерархии — это “вертикальные отношения”. “Горизонтальные отношения” становятся базисом для появления взглядов со стороны граждан, что влияет на эффективность управления. Фундаментом таких воззрений граждан является взаимное доверие, которое формируется в процессе взаимодействия между людьми (занятий спортом, культурных мероприятиях, деятельности различного рода общественных объединений, клубов и т.д.) и есть традиция взаимопомощи, как в рамках семьи, так и вне ее.

Каким образом учебные кружки могут быть связаны с предметом исследований Дьюи и Путнама?

Обращаясь к результатам исследований учебных кружков можно отметить, что взгляды Дьюи коррелиру-

ют с тем, что привлекает участников в самих кружках — объединение вокруг общей цели (4; 45, с. 62–63). Базовым условием, на котором строятся отношения в учебных кружках является отсутствие принуждения, добровольное участие. Кроме того, частью учебного процесса в рамках кружков является отсутствие системы оценки знаний и экзаменов, что могло бы содействовать развитию вертикальных отношений между оценивающим и оцениваемыми. Это позволяет рассматривать отношения в кружках как горизонтальные. Возможности для развития “горизонтальных отношений” в системе формального образования не такие многообещающие, так как отношения в ней строятся на наличии иерархии и сконцентрированы на обеспечении вертикального контроля через экзамены. В случаях, когда преподаватели хотят работать в более демократичном стиле, возникающие противоречия могут привести к неадекватному отношению к их роли (30;8; 10). И хотя педагогика учебных кружков сильно отличается от традиционной, встречается большое количество кружков, в которых доминирует лидер. То есть можно сделать вывод, что можно лишь с оговорками поддерживать предположение о “горизонтальности” отношений. С другой стороны, если попытаться перефразировать это утверждение, то можно прийти к следующему выводу: в учебных кружках существуют значительные препятствия для развития “вертикальных отношений” и доминирования в стиле “патрон-клиентельных отношений”. В них отсутствует механизм использования силы, который послужил бы основанием для создания иерархии, за исключением коммуникативной силы. Существует только механизм общения, но и он не очень приветствуется, если выходит за рамки учебных заданий.

Если речь идет о неком характерном для граждан “образе мысли”, о котором говорит Путьна, то можно предположить, что учебные кружки, а также ассоциации и другие неформальные объединения, где развиваются “горизонтальные отношения”, вносят свой вклад путем культивирования у граждан качеств, поддерживающих эффективность демократических правил. В сравнении с другими образовательными институтами учебные кружки создают гораздо лучшие условия для выстраивания равных отношений, основанных на сотрудничестве.

ДИСКУССИОННОСТЬ

“Горизонтальные отношения” являются одним из необходимых, но не единственным условием демократического процесса. Отношения представляют собой только форму, однако она должна быть наполнена содержанием для того, чтобы эти отношения укрепляли демократию. Обсуждение общей полезности, общего блага являются тем содержанием, которое обеспечивает функциональное значение “горизонтальных отношений” в контексте демократии. Современная теоретическая мысль, изучающая демократию, уделяет особое внимание следующему вопросу — взаимодействие граждан по поводу обеспечения общественного блага. Это основной термин, используемый в “совещательной демократии”. Бохман и Рег (9) проявляли большой интерес к такой модели осмысления демократии как противоположности послево-

енному доминированию элитистских теорий, которые окончательно оформились в 80-х годах XX века. Теория коммуникативного действия Хабермаса (21) отводит дискуссионности ключевую роль, рассматривая ее в качестве основы для координации действий людей (за исключением вынуждающих факторов системы). Термин “дискуссионность” тесно переплетается с целями, преследуемыми людьми, вступающими в коммуникацию. Благодаря этому индивиды получают возможность изучить аргументы об общественном благе и дать им оценку. Это позволяет им быть более подготовленными к выработке собственной позиции либо осознанному принятию той или иной точки зрения. Этот подход не нов. Подобную мысль высказывал в 30-х годах XX века в одной из своих работ Альберг: “Настоящая дискуссия должна быть сотрудничеством”, где индивид может “надеяться на изучение и освещение вопроса, и это лучше подготовит индивида к принятию какой-либо позиции на аргументированной основе” (1, с. 174). В правительственном исследовании системы образования взрослых, проводившемся в Швеции в 1944 году, преобладал схожий взгляд на демократию. А именно предполагалось наличие постоянной дискуссии по вопросам общественной важности и наличие у граждан возможности формировать собственное мнение независимо (38, с. 33). Выше сказанное является ярким свидетельством того, что

подобный подход существовал и до послевоенного периода доминирования элитистских теорий. Можно попробовать понять старые формулировки в контексте “новых демократий”, противостоящих тоталитарным мировоззрениям, где дебаты и выводы, основанные на аргументированных позициях, не только не приветствуются, а, наоборот, презируются.

В наше время аргументы в пользу дискуссионности также могут рассматриваться с учетом влияния средств массовой информации, где мнения создаются властью, не избранной демократическим путем, а основывающейся на транснациональном капитале, инвестированном в эти масс-медиа. Если принять во внимание еще и существование лоббистских групп, становится очевидным, что точки зрения приобретают значение активов, которые могут покупаться теми, кто может это себе позволить. Здесь целью является не обеспечение общественного блага, а эксплуатация общих ресурсов. Указывается также на то, что определенные мировоззренческие подходы доминируют и становятся общемировыми, отодвигая в тень другие точки зрения. Одним из последних примеров в течение последнего десятилетия является явное доминирование экономических доводов, то есть экономические аргументы считаются единственными реальными аргументами в политических дебатах. То, как Фокольт использует концепцию дискурса, хорошо объясняет этот процесс (17). Другая версия этой концепции утверждает, что существует борьба за право выбора повестки дебатов (42, с. 96).

Хабермас (21) описывает, каким образом гражданское общество было “захвачено” образом мышления, подогнанным под движущие силы систем подобных экономике, где стратегические мышление и действия являются нормой. Вследствие этого люди утрачивают

стремление к самостоятельным мышлению и действиям, направленным на обеспечение общественного блага. Их действиями больше не движет необходимость соблюдения справедливости, приличий и этики. Они мотивированы соображениями получения выгоды, даже если это нанесет ущерб другим или все проиграют в результате. Такое понятие, как солидарность, теряет свое значение. Люди могут противопоставить этим тенденциям самих себя. Участвуя в коммуникации, они могут осмыслить, что является важным (правильным) в мышлении или в деятельности.

Учебные кружки являются прекрасной формой обучения, при которой основное внимание придается дискусионности: можно даже назвать совещательную демократию “демократией учебных кружков”. Должно быть, когда покойный премьер-министр Швеции Пальме использовал понятие “демократия учебных кружков”, он говорил о феномене дискусионности, присутствующем в учебных кружках. Вместе с тем, дискусионность представляет собой комплексное явление, и достаточно сложно точно указать на существование конкретных элементов дискусионности, которые вносят вклад в укрепление демократии. Первой проблемой является то, что не следует принимать идеологию как нечто, отражающее реальность. Возьмем пример, касающийся нашего случая: модель, на которой основаны интеракции в учебных кружках, размыта. Существуют очень разные типы учебных кружков: сконцентрированные на усвоении новых знаний, дискусионные кружки, группы, занимающиеся рукоделием (3). Можно предположить, что для различных форм интеракций справедливо наличие различий и в уровне реализации возможностей для дискусионности, а дискусионные кружки являются единственными, непосредственно связанными с понятием дискусионности. И опять мы должны сделать вывод. Существуют свидетельства того, что дискуссия о проблемах общества и семьи, которые могут иметь политическую окраску, может происходить и в кружках по ремесленному делу, даже если это не является основной целью этого типа кружков (49).

Существует еще один вопрос: являются ли такие дискуссии отражением феномена дискусионности, т.е. ведут ли они к выработке собственной точки зрения и формулированию выводов? Образование в целом, также как и учебные кружки, не обязательно должно являться платформой для политических действий, т.е. даже если тема дискуссии не имеет очевидной политической окраски, то может существовать связь с разными контекстами и с различными социальными группами. Одной из возможностей получить информацию об этом являются личные истории участников, которые описывают, как они пришли к своим точкам зрения в процессе встреч в рамках кружка (4). В то же время, подобный “внутренний” взгляд на дискусионность существенно ограничен недостаточной подготовкой большинства участников, которые не владеют достаточным представлением о демократии, чтобы быть хорошими “репортерами”. Интервьюируемые не рассматривают демократию как цель; они посещают учебные кружки не для того, чтобы “делать демократию”. Скорее демократия представляет собой нечто,

на чем основывается содержание и деятельность кружков и поэтому является трудно определяемым для их участников. С этим связана также проблема поиска подтверждений того, что участники основывают свое мировоззрение на опыте жизненного мира, а не на инструментальной рациональности (критерии Хабермаса для коммуникативного действия).

С подобной сложностью мы сталкиваемся, пытаемся найти отличия между точками зрения, сформированными самостоятельно (в том смысле как их определяет Альберг) и, например, оформившимися под воздействием средств массовой информации, их ограниченную дискурсивность и направляемый образ мысли.

Одной из самых больших сложностей, с которой сталкивается образование как система власти (сил), — обеспечить возможность иметь дискуссионность “свободную от принуждения”. В этом плане учебные кружки обладают преимуществом, так как в них отсутствует система экзаменов, система извлечения финансовой выгоды и система внешнего принуждения, что вместе является достаточным для обеспечения мотивации участия в кружках.

И, наконец, последняя проблема — очень сложно определить причины и следствия при рассмотрении взаимосвязей между деятельностью учебных кружков, происходящих там дискуссий, их влияния на формирование мировоззрения и, наконец, на участие в политических процессах, и воздействия, которые являются непосредственным результатом для участников. В повседневной жизни подобные вещи либо слишком заретушированы, либо слишком сложны для того, чтобы можно было что-то четко определить (33).

В заключение хочется отметить, что дискуссионность является ключевым элементом демократического процесса. Выделить отдельно это явление достаточно трудно. Что касается учебных кружков, то в них наблюдаются свидетельства существования дискуссионности, но четкую картину нарисовать все-таки нельзя не в последнюю очередь из-за того, что сложно ухватить суть процесса, который проявляется в нескольких контекстах и в котором причина и следствие размыты.

Знания, формирующие точку зрения

Дискуссионность включает несколько ключевых вопросов. Один из них — что считать положительным. Второй ключевой вопрос — суждение о том, во что можно верить как в истину. Ключевым вопросом при обсуждении демократии является доступ к знаниям, и какие знания являются контролируруемыми. Доступ к относящейся к проблеме информации необходим для формирования мнения, если умозаключение должно отражать цель, достижение которой является общественным благом. Другой аспект более инструментален и определен в словах Бэкона: “Знания — сила”. Как правило, чтобы действовать эффективно, граждане используют свои знания как средство достижения своей цели. Третий аспект состоит в

...демократия представляет собой нечто, на чем основывается содержание и деятельность кружков и поэтому является трудно определяемым для их участников.

том, что образование в широком смысле должно поддерживать легитимность демократии: "Получение образования взаимосвязано с поддержкой легитимности демократически избранного правительства; поддержкой определенных ценностей, таких как терпимость (как противоположность расизму), свобода и равенство (как противоположность авторитаризму и иерархичности); участие в политической жизни (выборы, голосование, состязательность, партийное членство, участие в общественных организациях)" (18).

Демократия, как уже упоминалось, всегда была связана с просветительским движением: с помощью рациональности и научных знаний демократия борется с мифами и предрассудками, как это было в случае с нацистской идеологией (1).

Вместе с тем, демократия и элитизм (в том понимании, что "кто-то" — интеллигенция, наука и так далее — решает, что есть истина, а что предрассудки) противоречат друг другу по сути (Густавссон, 1991). В этой связи менее элитистской выглядит политическое видение просвещения по И.Канту, смысл которого в использовании собственных знаний для формирования мнения, *sapere aude* (осмелюсь быть мудрым).

Очевидно, что Кант обращается к очень специфическим знаниям, тем, которые могут быть использованы для формирования мнений, точек зрения по жизненно важным вопросам, по вопросам, значимым для общества. В такой трактовке демократия представляет собой отказ от принятия субординации. Здесь присутствует видение автономности — независимых знаний, которые делают человека независимым от основанных на авторитете и иерархии властных структур.

Ключевой вопрос — обеспечение контроля над содержанием, предлагаемым для изучения. Речь идет о доступности знаний, желательных и нужных людям. В этом контексте особенно интересной представляется концепция самообразования. Она была разработана "изобретателем учебных кружков" Оскаром Ольссоном. Своеобразным педагогическим кредо этой концепции является утверждение, что "участник осмысливает и принимает содержание без посредников и позже выполняемых корректировок" (7, с. 10). Здесь также подчеркивается автономность различных общественных движений и учебных групп в вопросах образования. Арвидссон утверждает: "Сердцем концепции является указание на то, откуда исходит инициатива и кто контролирует содержание и форму образования." (7, с. 10) Как видим приставка "само" является ведущим смыслом данной концепции. Оскар Ольссон избрал другое выражение практически с тем же смыслом: "образование для людей и через людей". Связь с демократией абсолютно очевидна. Самообразование действительно могло бы быть осмыслено как параллель демократии и гражданскому обществу в рамках существующих взглядов на демократию. Ведь в этом случае контроль находится в руках самих участников процесса, а не какой-либо элиты. Философия учебных кружков предполагает наличие возможностей для участников создавать свои собственные знания и обладать знаниями в

тех сферах, которые они считают важными. Одним из последствий этого можно назвать недостаточную отдаленность, которая часто является частью обучения.

По мнению участников учебные кружки вносят вклад в обогащение населения знаниями. Из результатов исследования следует также то, что участие основывается на личном интересе к содержанию (4). С точки зрения демократии можно было бы предположить, что в целом это усиливает позиции граждан. Вместе с тем можно утверждать, что по-прежнему не достает более четкого понимания важности получаемых в кружках знаний для формирования собственной точки зрения и готовности к демократическим действиям. Можно сделать грубое предположение, что те знания, о которых говорил Кант, несущественны в контексте содержания и взаимодействий в рамках учебных кружков (в сравнении с вопросом о дискуссионности).

Хотя мы не имеем достаточных эмпирических подтверждений и не можем однозначно определить вклад учебных кружков в увеличение объема и качества полезных знаний граждан, мы можем говорить о том, что учебные кружки обладают потенциалом. Это означает, что если учебные кружки открывают перед гражданами возможность для повышения собственной информированности в важных политических вопросах, то одно это уже можно рассматривать как вклад учебных кружков, даже если это всего лишь потенциал. Именно это является фундаментом институциональной легитимности учебных кружков, и в действительности они весьма хорошо приспособлены к созданию учебной среды, нацеленной на формирование политически релевантных позиций. Вместе с тем, иногда складывается впечатление, что организаторы кружков на местах более заинтересованы в реализации этой цели, нежели сами участники (38). Однако, как потенциал для развития гражданского общества, это имеет существенное значение.

В то же время во многих странах имеет место тенденция к ограничению сферы образования взрослых базовым, профессионально-техническим и профессиональным образованием. В Швеции это также прослеживается в содержании дискуссий по вопросу образования, в политических документах и средствах массовой информации, однако пока не оказало деструктивного влияния на сектор неформального образования взрослых. Однако в рамках данного ограничивающего подхода видение знания как силы, формирующей мировоззренческие позиции (предложенное И.Кантом) практически исчезает. Одним из последствий распространения данной тенденции может стать отсутствие возможности для взрослых граждан участвовать в программах, способствующих формированию позиций и точек зрения по вопросам, значимым для общества и индивидуума, в учебных заведениях или образовательных организациях. Таким образом, сокращение числа организаций неформального, негосударственного образования взрослых может рассцениваться как процесс, ослабляющий гражданское общество. На практике это будет означать менее сильную демократию. Иногда этот процесс оправдывается как часть процесса деполитизации общества. Взамен делается

...по-прежнему не достает более четкого понимания важности получаемых в кружках знаний для формирования собственной точки зрения и готовности к демократическим действиям.

ставка на обучение и стажировку под контролем нанимателей и государства. Эта тенденция подкрепляется идеей необходимости партнерства нанимателей и государства в вопросе контроля, что очень далеко от теории Оскара Ольссона об “образовании для людей и через людей”.

Признание различий в самоидентификации

В течение последних двух десятилетий в социологических кругах шло оживленное обсуждение вопроса об основных изменениях в современном обществе. Многие утверждают, что наиболее развитые регионы и страны находятся в центре качественных изменений, ведущих к новому типу общества. Ему присваивали различные названия — общество нового времени или постмодернистское общество. Некоторым характеристикам придавалось большое значение. Глобализация экономики и культуры, где глобальное посягает на локальное, — изменение, при котором особенностью существования является не производство, а потребление, наблюдается уход от коллективного самосознания к личностно ориентированному самосознанию (2; 19; 48). Это зарождающееся общество менее стабильно, причиной тому может служить шаткое благосостояние, не в последнюю очередь ослабленное глобализацией экономики (11; Уолтерс, 1997).

Один из аспектов, обсуждаемых в рамках данного подхода — разрушение границ: между работой и отдыхом (например, развитие дистанционной занятости), между личным и политическим (гендерные роли в условиях кухни), неясность очертаний гражданского общества и государства. Препятствия исчезли, и не только в отношении личности: пол, расу, культуру, национальность и класс относят к социальным конструктам, которые изнутри представлены более сложными отношениями, направленными на активное порождение индивидуальности. Это картина скорее гетерогенного общества, чем гомогенного, многостороннего, а не единообразного (29). На первый план выходит разнородность.

Гетерогенность — очень интересное явление с точки зрения демократии, так как она бросает вызов одной характерной черте демократического строя, а именно положению о существовании общего рационализма, который призван стать истиной в последней инстанции среди всех различительных черт. Понятию общего блага или взвешенности, ведущему к консенсусу, не являющемуся компромиссом, брошен вызов со стороны множества возможных “истин”. За критикой универсального рационализма как необходимой составляющей демократии стоит прагматист Рорти и деконструктивист Деррида (39). Альтернативой тому будет понятие не общего блага, а скорее демократии, рассматривающей мирное урегулирование конфликта интересов и мировоззрения. Другими словами, — переговоры и компромиссы множества групп населения с различной самоидентификацией. Не плохие возможности роста многообразия мнений и формирования организаций, в основу которых ляжет разнообразие, станут предпосылкой новой демократии.

Джонстон (23, с. 183) использует термин “плюралистическое гражданство”, который включает в себя многообразие и культурный плюрализм. Ядром данного понятия является суверенитет граждан в формировании собственной индивидуальности, утверждение, основанное на положении о том, что личность — социальный конструкт, а не существо. Это парадоксально, так как восхваление партикулярного подхода основано на универсальных ценностях, таких как терпимость и уважение к многообразию, равная значимость каждой личности вне зависимости от принадлежности к той или иной группе.

Понятие “политика признания” — еще одно обоснование, которое мыслится важным в плане многообразия. Оно имеет дело с проблемами гетерогенности (46). Также оно основано на положении об отсутствии консенсуса и общего блага. “Признание” — термин, который впервые был употреблен Гегелем. Суть состоит в том, что один должен признавать другого и уважать его, чтобы получить признание других и быть уважаемым. Последствие непризнания — обе стороны теряют достоинство — уважение со стороны кого-либо, кого заставляют его проявлять, не имеет ценности. В контексте отсутствия консенсуса, политика признания дает возможность построить отношения с другими, а не уничтожать других. Различные группы должны признать право других на существование. Результат политики “непризнания” других очень хорошо нам известен: Босния и Косово, Восточный Тимор и Либерия — вот те весомые примеры. Другие примеры можно взять из сферы полового самоопределения.

Многообразие вызывает множество проблем в образовании.

Очевидно, что одним из аспектов идеологии в рамках постмодернизма является признание разнообразия и множества меняющихся идентичностей — космополитический идеал. Не менее важным здесь является и признание недостаточного узаконения прежнего деления. Это деление по расе, национальности, классу, полу, культуре в философском смысле не существенно, а является условной структурой, так как смешение, гибридность и размытость линий очевидны. Вышеуказанные различительные черты станут социальными конструктами, которые порой жестоки, поскольку включают в себя понятие “чистота”, как будто речь идет об идентичностях, наделенных ценностью (Осмен, 1999). В результате мы имеем следующие образования, например, настоящий швед, настоящий рабочий, настоящая женщина или настоящая цыганка. Такие образования носят риторический характер и имеют огромное влияние. История показывает, что идентичность подвержена постоянным изменениям. Понятие “раса” вводится с целью сделать возможным разделение на оные и организовать эксплуатацию (например, апартеид), национальные идентичности используются для доминирования и противостояния в силовых играх (например, Балканский полуостров), понятие “пола” — нечто вроде смиренной рубашки для мужчин и женщин. Альтернативой такого рода эссенциализму может служить значимость гибридности, смешения, размытости границ и права каждого на самоопределение. Это также и критика униформизма, тоталитарных взглядов и грандиозных повествований в независимости от того, на основе чего они были сформированы. Разнообразие

сквозь призму демократии должно также быть парадоксальным смешением, где отдается должное единичному как универсальной ценности.

Многообразие вызывает множество проблем в образовании. В ходе истории оно (образование) всегда использовалось как средство навязывания идентичности — националистической, религиозной и политической. Целью создания параметров идентификации был униформизм и гомогенность, а порой и разграничение, чтобы обеспечить исключение посредством формирования личности. В современной школе самый распространенный подход к многообразию — соблюдение нейтралитета, то есть светский, политический нейтралитет, и так далее. Часто этот нейтралитет ложный, так как у школ есть определенные доминанты, к примеру, существующие мнения в отношении класса или пола, ведущие к маргинализации “других” вне зависимости от того, кто этот другой. Однако общеобразовательные школы и другие общественные институты могут стать местом встреч многообразия личностей. Соответственно, они могут стать именно местом, где признание других является ведущей идеей, а также местом, где из прежних будут рождаться новые идентичности. Учебные кружки не являются местом принудительных встреч.

Многообразие несет в себе угрозу для общества, провозгласившего себя демократическим, и может привести к укреплению социальных связей между различными группами, а также к усилению их идентичностей, вне зависимости от того, на чем она основана. Еще один аспект пересечения демократии и многообразия, — предоставление гражданам возможности формировать множество идентичностей без опасности их последующей маргинализации. Это подразумевает более глубокое понимание концепции “равноценности”. Современное общество без сомнения гетерогенно во многих смыслах. Оно не только имеет дело с различными культурами в традиционном понимании, но и индивидуальностями и группами людей, которые сами определяют образ своей жизни и создают собственную индивидуальность. Таким образом, будет много подгрупп для любого рода образования — музыкальные предпочтения, язык, класс, сексуальная ориентация, политический выбор и личные интересы любого рода. Ведь в структуре идентичности лежат различные образования, среди которых, по мнению ученых, трудно однозначно определить какой элемент является базовым, какой периферийным. Таким образом, различия расплывчатые. В любом случае, вызовом для демократии может послужить принятие данного многообразия и борьба с социальным исключением, причиной которому могут быть различия, то есть отстаивание идеи о том, что все имеют равную ценность.

Каково же отношение ныне существующих учебных кружков к многообразию? В определенном роде положительное. Любое сравнение с другими учебными заведениями укажет на то, что учебные кружки представлены большим многообразием участников — из учебных кружков не исключают из-за возраста, образования, полученного ранее, либо по любому другому параметру, так широко используемому при других формах обучения. Как мы уже говорили, содержание обучения очень разнообразно и ориентировано на различные виды интересов и цели (35). Это просто представление нового содержания, обеспечивающего формирование новой идентич-

ности посредством предоставления новой учебной среды. Например, в сфере музыки, где участникам могут быть предложены любые жанры: рок, джаз, фольклорная музыка, а также новые формы — не должно быть ограничений. Содержание программы, основанное на интересах отдельных групп, — другой пример многообразия: объединения, иммигранты из определенных стран, политические организации, спортивные клубы могут создать программу, соответствующую их интересам.

В противовес формальной системе образования нейтралитет не обязателен, это значит, что содержание курса не должно быть беспристрастным по отношению ко всем политическим или религиозным взглядам. Сторонники той или иной идеи могут выработать в кружке свои собственные мировоззренческие позиции. В таком случае мы наблюдаем признание “другого” на структурном уровне. Не будучи униформистским, учебный кружок является благодатной почвой для роста многообразия. Андерссон и другие (4) пришли к выводу, что “многообразие” было наиболее характерной чертой учебных кружков. Идея многообразия — не только нечто наличествующее в любом из ныне существующих кружков, но и нечто ранее провозглашенное нормой. Первый лидер ABF (Ассоциация образования рабочих, первая шведская образовательная ассоциация) Рикард Сандлер (44), ратовал за многообразие и постоянные изменения, он даже использовал слово-антоним многообразию, у которого было два значения: униформизм и глупость. В своей книге о вызове со стороны постмодернизма образованию взрослых Ашер, Бриан и Джонстон (48) жестко критикуют англосакские традиции образования взрослых и представляют альтернативное видение, отвечающее вызовам постмодернизма. Этот подход во многом совпадает с традициями шведских учебных кружков. Это, в своем роде, историческая ирония, если принимать во внимание тесные связи учебных кружков с современной реальностью.

Указав на это, можно увидеть некоторые ограничения. Не все имеют возможность равного участия: существует большое количество социально исключенных групп, например, безработные и иммигранты. Если учебные кружки в целом обеспечивают возможность для формирования личностью идентичности, то отдельный кружок не обязательно должен быть местом, где многообразие важно. Другое дело, что процесс обучения в той или иной степени должен быть связан с политическим процессом. Если учебные кружки являются местом для развития выбранных идентичностей, то реальное влияние на уровень политической активности не известно. Может быть в качестве результата можно рассматривать вклад учебных кружков в развитие идентичностей, которые притеснялись либо не замечались?

Внутренний демократический процесс принятия решений

Процесс принятия решений, безусловно, является частью демократии. Нам известна вся система правил, связанная с демократическим процессом принятия решений. Эти правила основаны на утверждении, что у каждого должны быть одинаковые права. Эти правила наибо-

лее ярко проявляются в процессе принятия решений внутри различного рода ассоциаций, союзов, объединений. При выборе правления используют процедуру, в соответствии с которой каждый имеет право выдвигать предложения, а выборы проводятся с участием всех членов. Если кто-то думает, что председатель принял неправильное решение, этот человек может поднять вопрос о его изменении формальным порядком. Большинство всегда побеждает, и каждый голос имеет равное значение. Такой процесс принятия решения стал широко известен благодаря участию в деятельности общественных организаций и движений. В 19в. шведские народные высшие школы обучали своих студентов, как организовывать и вести демократические собрания (10). Эти формальные процедуры, безусловно, не раз были подвергнуты критике за их холодность и наделение обладающих формальными навыками слишком большими полномочиями. Однако без оных нет возможности проконтролировать, что решения принимаются с поддержкой большинства. Что интересно, эти правила применимы как небольшим растущим снизу инициативам, так и в ассоциациях и ассамблеях, где большую часть деятельности ведут избранные представители.

В соответствии с “самовосприятием”, существующим в рамках традиции учебных кружков, внутренняя демократическая работа часто рассматривается как признак идентичности. Идеология самообразования Оскара Ольссона также является частью этой системы (6). Ольссон предложил передать контроль над образовательным процессом в руки коллектива, то есть решения должны приниматься внутри определенного коллектива, что, по сути, всегда соответствует демократическим принципам. Очевидно, что это редкий случай в практике учебных учреждений, структура которых, как правило, иерархична. Педагогический дискурс в целом характеризуется принимаемым на веру допущением иерархичности процесса принятия решений: преподаватели — именно те люди, которые находятся во главе педагогики и планирования образования, они те, кто формируют личность студента или же, в качестве альтернативы, развивают ее. В данном контексте идеал внутренней демократии представляет собой нечто радикально иное.

Как учебные кружки соответствуют этому идеалу? Почва для принятия решений в учебных кружках на локальном уровне отличается от той, что присуща другим шведским учебным заведениям: тут отсутствует государственный учебный план, что означает в принципе минимум ограничений для принятия решений на локальном уровне (31). Об иерархии в данном случае и речи не идет. Влияние со стороны парламента и правительства достаточно слабое. В документах, регулирующих выделение государственных субсидий, содержится нечеткое описание очень общих целей и требование проведения регулярной проверки и оценки, которые, однако, до сих пор ни разу не имели ограничительных последствий. Деятельность учебных кружков организуется и управляется учебными ассоциациями, к выборам руководства которых участники за редким исключением не имеют ника-

ко отношения. Вместо них в выборах участвуют представители различных организаций и общественных движений, являющихся учредителями ассоциаций. (22). Это не очень демократично. Исторически это обусловлено тем, что в ранний период своего развития учебные кружки были тесно связаны с различными общественно-политическими движениями и их структурами. Сегодня же ситуация выглядит иначе.

Другой вопрос — распределение сил в конкретном учебном кружке. За одним названием “учебный кружок” может скрываться ряд различных форм (3), например, обучающий, дискуссионный кружок или кружок прикладного искусства и рукоделия. Каждый из них имеет определенные различия, если речь идет о потенциале для развития внутренней демократии. В дискуссионных кружках пропагандируется равноправие участников и лидеров. Более того, здесь участники могут влиять на объем содержания, хотя бы по вопросу выбора учебных материалов. В кружках прикладного искусства, говорит Андерссон, дело обстоит по-другому — здесь темп обучения индивидуализирован, неравенство между лидером и участниками больше, и лидер — эксперт. В обучающем кружке неравенство еще более очевидно — хотя, как правило, это нигде и не прописано, но изначально, благодаря принятию учебного плана, члены кружка находятся в определенной зависимости от лидера.

За одним названием “учебный кружок” может скрываться ряд различных форм.

В рамках проекта, в котором использовалось наблюдение за участниками ограниченного количества учебных кружков, процесс принятия решения был пристально изучен. В одном кружке весь процесс был сфокусирован на лидере, который как патриарх принимал все решения самостоятельно. В другом случае мы увидели настоящее взаимодействие в основе педагогического процесса. В третьем примере наблюдались недостаточная ответственность за происходящее и отсутствие единой логики всего процесса.

Что царит в учебных кружках, так это ярко выраженная неформальная атмосфера. Формальный демократический процесс принятия решений не является неотъемлемой частью сущности учебного кружка. В то же время эта неформальность может сочетаться с любым типом принятия решений: от патриархального до анархичного (22). Нормой является доброе отношение к каждому из участников, создание приятной атмосферы, но демократическому процессу принятия решений это не всегда присуще. Неформальный характер косвенно важен, так как он позволяет участникам почувствовать себя психологически защищенными, что является необходимым для высказывания позиции и участия в обсуждении. Оскар Ольссон подчеркивает тот факт, что обучение в кружках, организованных различными общественными движениями, носило демократический характер, так как участники руководили собой сами. Один из очевидных способов поддержать идею Ольссона — популяризировать кружки, обладающие большим потенциалом в этом вопросе, например, участники из этих групп могут посещать ряд других кружков. Но еще лучше творчески продумывать и широко использовать различные способы и приемы, позволяющие усиливать влияние участников на решение тех или иных вопросов взаимодействия в кружке.

Действие по формированию общества

Разумным представляется описать демократию как процесс, имеющий внутри цепочки много связей. То, что ранее было названо составляющими, теперь — звенья одной цепи. Чтобы демократический процесс стал представлять собой целостную картину, все звенья должны присутствовать. 1. Все люди должны быть равно вовлечены и действовать сообща для реализации принятых решений: ответственность людей основана на силе людей (равное участие). 2. Граждане должны выстраивать отношения таким образом, чтобы преодолевать изоляцию отдельных индивидов. В основе этих отношений лежат равные условия (горизонтальные отношения). 3. Обычные люди должны использовать подобные отношения как платформу, на основе которой они будут формулировать свои позиции по жизненно важным для них проблемам. Эта платформа не должна быть подвержена стратегическому воздействию лоббистов, СМИ и других сил, которые пытаются влиять на формирование человеческого мышления. В обсуждении не должно быть принуждения (ему должен быть присущ совещательный характер). 4. Для того чтобы принять компетентное решение, необходима хорошая информированность, и обсуждения должны базироваться на тех положениях, которые участники считают обоснованными в рамках обсуждаемого вопроса (знания, которые оформляют точку зрения). 5. Граждане должны уметь составлять мнение о чем-либо и действовать в соответствии с исходными различиями мнений, индивидуальными чертами и интересами. Они должны уважать различия (признание многообразия идентичностей). 6. Когда люди встречаются, они должны участвовать в процессе на равных и на равных решать, что обсуждать и какое вынести решение (внутренний демократический процесс принятия решений).

Однако, в конечном итоге что-то должно получиться из всего этого — должна быть сила, чтобы заставить вещи происходить: весь процесс в итоге должен оказывать воздействие на общество. Пейтман (41) говорит об этом, употребляя термин “вливание”, а Хабермас (21) — “коммуникативная активность”, которая координирует действия общества, тем самым формирует его. Гражданское общество должно быть настолько сильным, чтобы влиять на формирование общества. Соответственно, седьмой составляющей являются политические и социальные действия, приносящие конкретные результаты.

О проблеме сочетаемости теоретических понятий

Используя различные понятия из теории демократии, я попытался выявить различные составляющие демократии. Вместо того чтобы рассматривать различные понятия как альтернативы друг другу, я утверждаю, что их использование в качестве взаимодополняющих явлений весьма продуктивно. Благодаря этому мы получаем более полный анализ демократии.

У такого эклектического подхода есть одна проблема — натянутость и недостаточность философского

обоснования различных понятий /или категорий/ демократии. Примером натянутости может служить дискуссионность Хабермаса, реализация которой основывается на идее достижения консенсуса через рациональность, связанную с “жизненным миром”. Консенсус создает противоречия концепцией “плюралистического гражданства” и политикой признания, где отсутствует универсальная рациональность в общепринятом понимании. Таким образом, коммуникация будет нацелена на получение различных результатов: в первом случае — на убежденность в возможности общей точки зрения, а в последнем — достижение путем переговоров компромисса между отдельными точками зрения и интересами. Очевидно, что в принципе это противоположные позиции. Мне кажется, что настоящая проблема состоит в попытке их объединения в тех случаях, где речь идет о внутренних процессах дискуссионности и принятия решений. В этом тексте я не опираюсь ни на какие эмпирические исследования, которые рассматривают такое противоречие как проблему. Мое использование понятий из теории демократии эвристическое в том смысле, что они играют вдохновляющую роль для семи составляющих. Использование идей в оригинале может быть опасным, так как я лишь частично использовал эти идеи для формулирования семи составляющих. Я выбрал особенно яркие характеристики, но не всю структуру. Надеюсь, что объединение составляющих в цепочку позволит создать хорошо выстроенную и насыщенную смыслом теорию демократии, релевантную к учебным кружкам.

Учебные кружки продвигают гражданское общество?

Если обращаться к фактам, то кажется, что учебные кружки лишь частично успешны в продвижении демократии. Если сравнивать с другими странами мира, то число участвующих в учебных кружках в Швеции огромно. Кружки предоставляют особенно много возможностей для представительниц слабого пола. Они являются практически единственным доступным видом образования для пожилых людей. С другой стороны, те, кто находится на низшей ступеньке социальной лестницы, особенно с точки зрения политического влияния, в меньшей степени вовлечены в работу учебных кружков. Кажется, что кружки являются платформой выстраивания “горизонтальных отношений” среди представителей более успешного большинства. Таким образом, для ассоциаций, занимающихся просвещением, стоит задача охватить большее количество людей, в особенности тех, кто относится к низшим классам общества.

Потенциал учебных кружков как демократически действующих форумов для получения образования реализован только частично. Многим учебным кружкам не хватает амбиций, и часто лидеры кружков не осознают этого. Не всегда очевидно, что “горизонтальные отношения” выстроены. Тем не менее, присутствуют свидетельства того, что учебные кружки демократичны, в особенности это касается дискуссионных кружков.

Иногда создается впечатление, что кружки работают в русле дискуссионности, свободной от принуждения, но в рамках своей основной активности. С фунда-



ментальной точки зрения, очевидно, что дискуссиям в учебных кружках не хватает качества — являются ли они проявлением дискуссионности, являются ли они рациональными, подвергается ли аргументация критическому осмыслению.

Учебные кружки поддерживают многообразие — это явный результат различий в содержании и наличия тесных связей с различными типами организаций. Таким образом, учебные кружки становятся инструментом формирования самых разных идентичностей (индивидуальностей). В этом смысле у учебных кружков немного конкурентов. Это очевидно, поскольку многообразие является частью сущности учебного кружка. В то же время имеется определенная проблема — доля участия в кружках представителей маргинальной части общества очень невысока. Для этой группы граждан принятие и поддержка их индивидуальности должно помочь в изменении их маргинального статуса.

Однако когда мы обращаемся к центральной идее демократии — утверждению, что сформированное общество является результатом процесса — то мы находим лишь очень незначительные подтверждения наличия подобного влияния. Объяснить такую нехватку аргументов сложно. Можно только обсуждать и пытаться выделить некоторые допущения. Определенно существуют учебные кружки, демонстрирующие свое влияние на общественные изменения. Особенно это касается тех кружков, организованных в рамках тех или иных общественных движений. Свенссон (45) приводит такую цифру: мотивация 5% участников кружков основана на их членстве в ассоциациях и объединениях. Конечно, эта доля невелика. В общем, кажется, что отсутствует коллективное действие, как часть деятельности в рамках кружков. Если это не компенсируется иными видами деятельности в иных контекстах, основанных на результатах деятельности учебных кружков, то демократическое воздействие учебных кружков выглядит незначительным.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебные кружки в большей степени вносят вклад в популяризацию и развитие предпосылок для демократических действий, нежели непосредственно в стимулирование социальной и политической активности.

Прежде чем рассмотреть данный вывод в более широкой перспективе, некоторые вещи должны быть приняты во внимание. Во-первых, большинство учебных кружков не ставят своей целью осуществление каких-либо действий, и менее всего политических. В некоторой степени это всегда было так — можно упомянуть кружки раннего периода развития движения, сфокусированных на изучении литературы и искусства, поскольку их основной целью было обеспечить каждому доступ к культуре. Участие может объясняться многими интересами, не связанными с демократией. А если принять во внимание мнение участников относительно того, что они считают легитимным и имеющим смысл, это утверждение становится еще более весомым. Трудно расценивать социальные нужды, потребности в обучении или част-

ные интересы как нечто нелегитимное (незаконное) из-за очевидной связи с политическими или социальными действиями. Из 44 различных мотивов, выделенных в ходе исследования “Общество учебных кружков”, лишь небольшое количество было напрямую связано с демократией (4; 34).

Более того, это многообразие эффектов и смыслов переплетается таким образом, что сложно отделить какая деятельность оказывает формирующее влияние на общество, а какая — нет. Можно привести один красноречивый пример: кружки по ремесленному делу производят определенные изделия, которые являются элементом культуры (например, финские музыкальные инструменты) и очень значимы для формирования некоторых коллективных идентичностей. Является ли это “формированием общества”? То есть, имеется множество серых зон в определении “формирования общества” и “не формирования”. Таким образом, есть основания принять это и не пытаться “расчесывать” учебные кружки “под одну гребенку”, преследуя только одну цель. Самым простым аргументом будет то, что так можно гарантировать численность участия в кружках. Демократия представляет собой общую ценность, но существуют и другие ценности, связанные с учебными кружками.

Учебные кружки поддерживают многообразие — это явный результат различий в содержании и наличия тесных связей с различными типами организаций.

Еще один существенный вопрос, являются ли кружки подходящей средой для действий. С самого начала учебные кружки были частью народного движения. В кружках члены движений обучались, становились более образованными или готовили себя к деятельности в рамках этих организаций. И уже непосредственно в самих организациях они практиковали коллективные действия, а не в самих кружках. Таким образом, деятельность в этих общественных движениях и их структурных подразделениях вели люди, связанные с учебными кружками лишь опосредованно, поскольку они организовывали эту деятельность исходя из знаний, полученных в учебных кружках. Это является примером воссоздания коллектива в новых обстоятельствах. Однако, оценивая ситуацию внутри самих движений с точки зрения участия и деятельности, мы можем говорить о том, что она в течение длительного периода времени была сложной, несмотря на то, что обучение в кружках было успешным.

С течением времени связи между учебными кружками и движениями были существенно ослаблены, в результате чего кризисный период в истории развития общественных движений практически не затронул кружки. Вероятно, не без оснований мы можем предположить, что ценой успеха для большинства кружков стала утрата арены действий — появились иные площадки для политической и социальной деятельности. Конечно, по-прежнему можно встретить “реликтовые” кружки, тесно связанные с общественной или политической активностью, однако их число очень незначительно в сравнении с теми, кто такие связи утратил.

Возможно, действие станет более индивидуальным, что находит некоторые эмпирические подтверждения. Вероятно, суммарный эффект выражается в том, что гра-

жданское общество как арена координации действий стало слабее, чем оно было раньше: его возможности влиять на будущее снизились.

Краткий экскурс в историю XX века позволит нам получить более полную картину. В начале столетия большое количество людей получило возможность участвовать в процессе принятия решений на государственном, региональном и местном уровнях. Конечно, более важно то, что параллельно с этим укреплялось гражданское общество, представленное различными народными движениями и демократически созданными и управляемыми общественными организациями. Эти движения ставили перед собой задачу изменения общества (5). Образование, организовывавшееся движениями, было направлено на поддержку мобилизации и подготовку к получению политической власти массами в ходе процесса становления демократии (сравнить 28). Учебные кружки были частью этого процесса.

Гражданское общество оказывало влияние на национальное правительство и местные власти, таким образом, существовала связь между мелкомасштабной деятельностью в рамках гражданского общества и крупномасштабным процессом принятия решений, что во многом также стало возможным благодаря введению равного избирательного права. Большое количество людей стало принимать участие в работе гражданского общества, а также в структурах власти. Если обратиться к местной истории начала века, то можно обнаружить поразительно большое количество вопросов, которые решались с помощью организаций, управлявшихся самими гражданами и основывавшихся на принципах демократического управления. Это могли быть спортивные клубы, объединения, политические партии и их молодежные структуры, кооперативы потребителей и производителей, ассоциации поставщики электричества, общества трезвенников и так далее. Деятельность велась на местном уровне и с вовлечением большого количества граждан.

Сегодня это явление уже не так распространено — граждане в более ограниченной степени вовлечены в деятельность организаций, решающих повседневные проблемы. Одним из изменений является то, что наемные “голубые и белые воротнички” управляют большинством служб. Другое изменение — это то, что большинство структур объединены в очень крупные союзы, это касается как организаций гражданского общества, так публичного и корпоративного (бизнес) сектора. Все меньше людей вовлечено в процесс принятия решения на местном уровне. В результате, совсем как писал Йуханссон в 1954 году — люди, которые активно участвуют в движениях, ставящих политические цели, сами становятся если не элитой, то, по меньшей мере, группой избранных. Даже если мы и проследиваем связь с процессом принятия решений на высшем уровне, то фундамент (основание) сокращается.

Создается впечатление, что общество все больше и больше формируется силами, находящимися вне рамок гражданского общества. Одной из причин этого является глобализация, которая увеличила власть рынка и сде-

лала политические действия в высокой степени зависимыми от глобальной экономики: не существует демократически избранной власти, которая может работать с глобальным рынком. В то время как гражданское общество действует, влияя на политические структуры, их влияние (политических структур) ослаблено недостаточностью власти на глобальном уровне (27). Более того, наблюдалось сокращение потенциала политических действий в ходе принятия ряда политических решений — приватизация, псевдорынок в общественном (в см. в государственном) секторе, а также получение экспертами большей власти являются тенденциями, наблюдаемыми в экономиках многих стран. Третьим фактором, повлиявшим на разрушение политического участия граждан, является то, что политическая и общественная деятельность стали профессиональными, то есть политическое участие стало для некоторых людей способом зарабатывания себе на жизнь в их карьере в структурах, связанных с гражданским обществом. Такой “профессионализм” укрепляет границы между элитой и обычными гражданами. Ощущение этой границы выражается в недоверии к элите со стороны обычных граждан.

В качестве заключения можно сказать, что сила и возможности гражданского общества сократились, так как в масштабах всего общества меньшее количество вопросов решается через демократический процесс принятия решений. По этой причине и учебные кружки в ограниченной степени имеют результатом политические и социальные действия. Как уже указывалось ранее, это не кризис учебных кружков, это гораздо более масштабный кризис гражданского общества. В то же время следует напомнить о том факте, что этот путь объяснения является условным, основанным на предположении, что учебные кружки в Швеции не являются источником большого количества действий. На самом деле вполне вероятно, что такие действия присутствуют, просто в силу недостатка исследований они пока не идентифицированы.

Частная жизнь представляет собой совершенно другой аспект арены влияния на общество. Здесь мы фокусируемся не на государственных или выборных структурах власти, а на повседневной жизни и ее политических образованиях. “Личное в политике” уже выводилось на первый план, например феминистским движением. То, как развивается повседневная жизнь, очень сильно связано с вопросами общих ценностей, индивидуальности и демократического принятия решений. Это касается равенства на кухне, а также охраны и окружающей среды и борьбы с ее загрязнением. Личная сторона не является новым феноменом в движениях, можно привести в пример общества трезвости или образовательные ассоциации, которые ставили своей целью сделать жизнь тех, кто не принадлежал к элите, более достойной, а также повысить чувство собственной ценности этих людей. В этом контексте политического воздействия эффект, которым обладают учебные кружки, возможно значителен. Однако мы не имеем каких-либо свидетельств о связи между учебными кружками и этой сферой жизни. Хотя кажется обоснованным предполагать, что учебные кружки повлияли на увеличение политической власти женщин, пусть даже не каким-то специфическим, а общим образом.

...учебные кружки в ограниченной степени имеют результаты политические и социальные действия.

Литература:

1. Ahlberg, Alf (1935) Tankelives frigörelse. Andra upplagan. Stockholm: Kooperativa förbundets förlag.
2. Alhett, Peter (1994) The "biographical question" as a challenge to adult education. *International Review of Education*. 40 (3-5) pp. 288–298.
3. Andersson, Eva (1998) Cirkelledarskapet. En fallstudie och en enkätstudie med cirkelledare. Paper presenterat vid Mimers konferens för folkbildningsforskning, Bosön, 10–11 November 1998.
4. Andersson, Eva, Laginder, Ann-Marie, Larsson, Staffan och Gunnar Sundgren (1996) Cirkelsamhället – Studiecirkels betydelse för individ och lokalsamhälle. SoU, 1996: 47. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
5. Arvidsson, Lars (1989) Popular Education and Educational Ideology. In: Ball, Stephen, J&Larsson, Staffan (Eds.) (1989) *The Struggle for democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. New York&London: The Falmer Press.
6. Arvidsson, Lars (1991) Folkbildning och självuppföstram: en analys av Oscar Olsson ide och bildningssz. Linköpings universitet, IPP, Vuxenpedagogiska forskningsgruppen.
7. Arvidsson, Lars (1996) Cirklar i rörelse. mimers smakriftserie nr 1. Linköping: Mimer.
8. Beach, Dennis (1995) Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teacher Education Reform. Göteborg: acta Universitatis Gothoburgensis.
9. Boham, James, & Rehg, William (Eds.) *Deliberative Democracy. Essays on Reason and politics*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
10. Berndsson, Rolf (2000) Om folkhögskolans dnamik. Möten mellan olika bildningsprojekt. Linköping Studies in Education and Psychology No75.
11. Castells, Manuel (1996) *The Information age, Economy, Society and Culture. Volume 1: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
12. Cohen, Jean L. & Arato, Andrew (1995) *Del civila samhället och den politiska teorin*. Göteborg: Diadalos.
13. Dewey, John (1966) *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
14. Elster, Jon (1997) The Market and the Forum: Three Varieties of political Theory. In Bohman, James, & Rehg, William (Eds.) 1997 *Deliberative Democracy. Essays on Reason Politics*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. pp. 3–34.
15. Field, John (1998) Globalisation. Social capital and life Long Learning: Connections for our Times? In: Bron, Agniezka, Field, John, Kurantowicz, Ewa (eds.) *Adult Education and Democratic Citizenship II*. Krakow: Impuls Publisher. 1998. pp. 27–40/
16. Flkbildningsrådet (1999) Fakta om folkbildning.
17. Fougaelt, Michael (1993) *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.
18. Frazer, Elisabeth (1999) Introduction: the idea of political education. *Oxford Review of Education*, Vol 25, Nos 1&2, 1999, pp. 5–22.
19. Giddens, Anthony. (1991) *Modernity and Self-Identity. self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
20. Gustavsson, Bernt (1999) *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
21. Habermas, Jürgen (1991) *The Theory of Communicative Action. Vol.1 reason and rationalization of society*. Boston: Beacon Press och Cambridge: Polity Press.
22. Hartman, Per (1999) All mötas i studier: en studie av vuxenstudier i folkhögskola och studieförbund. Linköping: Vuxenutbildningscentrum.
23. Johnson, Rennie, (1999) Adult learning for citizenship: towards a reconstruction of the social purpose tradition. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No 3, pp. 175–190.
24. Jonsson, Jan O. Och Gähler, Michael (1995) *Folkbildning och vuxenstudier. Rekryterning, omfattning, erfarenheter*. SoU 1995: 141. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
25. Johansson, Hilding (1954) *Folkrörelserna*. Stockholm: Ehlns, Folkbildningsförlaget.
26. Kant, Immanuel (1989) Svar på frågan: Vad är upplysning? I: Östling, Brutus (Red) *Vad är upplysning? Kant, Foucault, Habermas, Mendelsohn, Heidegren*. Stehag: Symposion.
27. Korsgaard, Ove (1997) The Impact of Globalization on Adult Education. In Walters, Shirley (Ed) *Globalization, Adult Education & training. Impact & Issues*. London & New York: Zed Books.
28. Kilgore, Deborah, W. (1999) Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No 3, pp. 191–202.
29. Kvale, Steinar (1997) *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
30. Larsson, Staffan (1983) Paradoxes of Teaching. *Instructional Science* 12, s. 355–365.
31. Larsson, Staffan (1993) Initial encounters in formal adult education. *Qualitative Studies in Education*, 1993, Vol. 6. No. 1, pp. 49–65.
32. Larsson, Staffan (1995) Folkbildningsbegreppet ur en vuxenpedagogisk synvinkel. I: Bergstedt, Bosse., Larsson, Staffan. (red) *Folkbildningens innebörder. MIMER: Skapande vetande*. Linköping, 1995, pp. 35–58.
33. Larsson, Staffan (1996) *Vardagslärande och vuxenstudier*. I: Ellström, Per-Erik, Gustafsson, Bernt, Larsson, Staffan (red) (1996) *Livslångt lärande*. Lund: studentlitteratur. pp. 9–28.
34. Larsson, Staffan, Andersson, Eva, Laginder, Ann-Marie, Larsson, Staffan, Sundgren, Gunnar (1997c) On the significance of study circles. *Educazione Comparata*, Anno 8, No 26–27. pp. 49–56.
35. Larsson, Staffan (1998) defining the Study Circle Tradition. In: Bron, Agniezka, Field, John, Kurantowicz, Ewa (eds.) *Adult Education and Democratic Citizenship II*. Krakow: Impuls Publisher. 1998. pp. 50–70.
36. Larsson, Staffan (1999) Studiecirklar och demokrati. In: Amna, E. (Red) *Civilsamhället*, SoU 1999: 1999: 84. Stockholm: Fakta Om Direkt. pp. 243–280.
37. Larsson, Staffan (2001) Study Circles as a Democratic Utopia. In: Bron, A. (Ed.) *Civil Society, Citizenship and Learning*. Vol 2. Bochum Studies in International Adult Education. Münster: Lit Verlag pp. 137–167.
38. Lingren, Lena (1996) Kan en filthatt stärka demokratin? Om mål och medel i folkbildning. Stockholm: Carlssons bokölag.
39. Mouffe, Chantal (1996) Deconstruction, Pragmatism and the politics of Democracy. In: Mouffe, Chantal (Ed.) *Deconstruction and Pragmatism*. London: Routledge. pp. 1–12.
40. Osmax, Ali (1999) Thestrangers among Us. *Ethnicity & Culture, and immigrants: The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping Studies in Education and Psychology, No 61.
41. Pateman, Carole (1970) *Participation and democratic Theory*. Cambridge University Press.
42. Pettersson, Olof, Hermansson, Jorgen, Micheletti, Michele, Teorell, Jan Och Anders Westholm (1998) *Demokrati och medborgarskap. Demokratiradels rapport 1998*. Kristianstad: SNS Förlag.
43. Putnam, Robert, D (1993) *making democracy work. Civic Tradition in Modern Italy*. Princeton University Press.
44. Sandler, Richard (1937) Mangfald eller enfald. Tal och artiklar utgivna till Arbetarnes Bildningsförbunds 25-årshögtid. Stockholm: Tiden.
45. Svensson, Alvar (1996) Vilka deltar i studiecirkular? II. rapport från en undersökning av deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet hösten 1995. Stockholm: Folkbildningsrådet.
46. Touraine, A. (1995) Democracy: from politics of Citizenship to a Politics of Recognition. In: Mahcu, Louis. (Ed.). *Social movements and social classes: the future of collective action*. London: Sage. pp. 258–275.
47. Tyack, David, Torin, William (1994) the "Grammar" of schooling: Why Has it Been so hard to Change? *American Educational Research Journal*. Vol. 31, Nr. 3, pp. 453–479.
48. Usher, Robin, Bryant, Ian och Johnston, Rennie (1997) *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond the limits*. London and New York: Routledge.
49. Walden, Louise (1994) *Handen och Auden. De textila studiecirkelarnas hemligheter*. Stockholm: Carlssons Bokförlag. ■