

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Хрестоматия

Под редакцией М. А. Гусаковского

МИНСК
2013

УДК 378

С о с т а в и т е л и:
М. А. Гусаковский, А. А. Полонников,
А. М. Корбут

Рекомендовано
Научно-методическим советом
Центра проблем развития образования БГУ
27 августа 2012 г., протокол № 6

Р е ц е н з е н т ы:
доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;
доктор психологических наук *Е. С. Слепович*;
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия / сост., под ред.: М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2013.
ISBN 978-985-518-896-5

Представлены переводы известных исследователей в области образования в рамках нескольких ключевых дисциплин – философии, социологии, психологии и педагогики – чьи работы оказали значительное влияние на национальные образовательные системы, а также на мировой опыт анализа и проектирования образования.

УДК 378

ISBN 978-985-518-896-5

© БГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

<i>Барнетт Р.</i> Осмысление университета	5
<i>Макларен П.</i> Критическая педагогика: обзор основных концепций.....	30
<i>Больнов О. Ф.</i> Теория и практика воспитания.....	70

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Бернстейн Б.</i> Социальный класс и педагогическая практика	85
<i>Бурдьё П.</i> Университетская докса и творчество: против схоластических делений.....	115
<i>Попкевиц Т.</i> Политическая социология образовательной реформы.....	132

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Герген К. Дж., Уортам С.</i> Социальное конструирование и педагогическая практика.....	172
<i>Брунер Дж.</i> Культура, интеллект и образование.....	200
<i>Кольберг Л., Майер Р.</i> Развитие как цель образования.....	246
<i>Жиордан А.</i> Аллостерическая модель и современные теории обучения.....	295

ПЕДАГОГИКА

<i>Браффи К. А.</i> Образование как разговор	317
<i>Барр Р. Б., Тагг Дж.</i> От преподавания к учебе: новая парадигма высшего образования.....	333

СОЦИАЛЬНЫЙ КЛАСС И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА¹

Базил Бернстейн

Я начну данную статью² с анализа основополагающего социального отношения всякой педагогической практики. Я буду различать педагогическую практику как культурный механизм передачи и педагогическую практику с точки зрения того, что она передает, – другими словами, педагогическую практику как социальную форму и как определенное содержание. Я постараюсь доказать, что внутренняя логика педагогической практики как культурного механизма передачи основывается на трех правилах, причем природа этих правил такова, что они определяют содержание всякой педагогической практики. Если эти правила исчерпывают то, что можно назвать «как» всякой практики, то всякое конкретное «как», созданное любой конкретной совокупностью правил, определяет «что» этой практики, формирует ее содержание. Данное содержание, в свою очередь, избирательно воздействует на тех, кто может успешно овладеть этой практикой. Я более детально исследую социально-классовые посылки и следствия форм педагогической практики.

Опираясь на основополагающие правила всякой педагогической практики, я охарактеризую:

1) то, что принято рассматривать как противоположные модусы педагогической практики, обычно называемые консервативными, или традиционными, и прогрессивными, или концентрированными на ребенке;

2) то, что рассматривается как противоположности в пределах, что называется, одной и той же базовой формы. Здесь имеется в виду противоположность между педагогической практикой, которая зависит в своей установке и легитимации от рынка, акцентирует предполагаемую уместность

¹ *Бернстейн Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / пер. с англ. И. В. Борисовой. М. : Просвещение, 2008. С. 93–126.

² Содержание этой статьи было обогащено благодаря семинарам в Сантьяго (Чили; CIDE, 1985) и в Колумбии (Университет Балле, Кали, 1986). В своей нынешней форме она стала результатом полученного мною приглашения прочитать одну из ежегодных лекций памяти Роберта Финкелстейна (Университет Аделфи, Нью-Йорк, 1987). Я благодарен доктору Алану Садовнику из названного университета за комментарии и обсуждение, а также Селии Дженкинс (Отделение социологии образования, Институт образования Лондонского университета), чья диссертация на соискание степени доктора философии была посвящена исследованию социально-классовых предпосылок прогрессивного образования в Великобритании.

профессиональных навыков, и педагогической практикой, независимой от рынка, претендующей на то, что ее установка и легитимация коренятся в предполагаемой автономии знания. Я докажу, что педагогические практики новой идеологии профессионализма и педагогические практики старой идеологии автономии знания обнаруживают конфликт между различными элитарными идеологиями, одна из которых основывается на классовой иерархии рынка, а другая – на иерархии знания и его классовых опорах.

Основным аргументом будет то, что существующие классовые неравенства, скорее всего, будут воспроизводиться и противоположными педагогическими практиками: консервативной и прогрессивной, с одной стороны, ориентированной на рынок и ориентированной на знание – с другой.

Начну с некоторых мыслей о внутренней логике всякой педагогической практики. Педагогическая практика может быть понята как передача, культурная передача, как собственно человеческий механизм воспроизводства и производства культуры. Я уже сказал, что буду различать то, что передается, содержания, и то, как они передаются. Иными словами, «что» и «как» всякой передачи. Говоря о внутренней логике педагогической практики, я имею в виду совокупность правил, которые предшествуют передаваемому содержанию (рис. 2.1).

Основополагающее отношение культурного воспроизводства или преобразования является, по существу, педагогическим отношением, а педагогическое отношение складывается из передающих и приобретающих. Я исследую внутреннюю логику этого отношения. На самом деле я рассматриваю основополагающую логику всякого педагогического отношения.

Я провел различие между тем, что я называю основополагающей логикой практики, и различными практиками, которые эта логика может по-

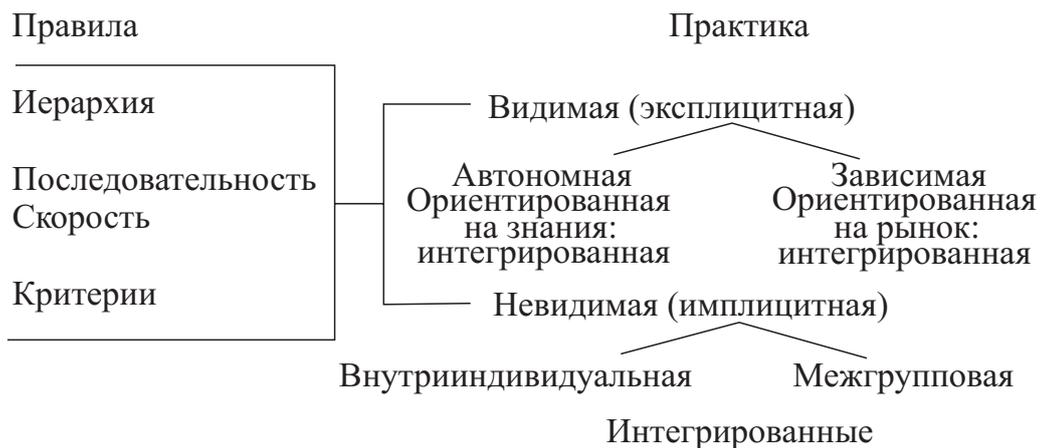


Рис. 2.1. Педагогические практики: родовые формы и модусы: если невидимые педагогики всегда передают интегрированные или встроенные навыки и предметы, то видимые педагогики, особенно автономного типа, передают, как правило, дифференцированные навыки и предметы

рождать. Это очень похоже на язык, на язык в его сущности: на конечную совокупность правил, которые могут производить множество других систем правил. Я проанализирую некоторые реализации и социально-классовые предпосылки этих практик.

Обратимся к отношению между передающими и приобретающими. На мой взгляд, это отношение является существенным и внутренне асимметричным. Встречаются различные стратегии сокрытия, маскировки, прятания этой асимметрии. Например, в некоторых модусах практики приобретающий воспринимается как передающий, а передающий – как приобретающий, но эти рассуждения напоминают словесные выверты. Хотя наша точка зрения может казаться весьма циничной, мы все же полагаем, что она, возможно, не лишена смысла. Действительно, это отношение внутренне асимметрично, и реализация асимметрии может быть очень сложной.

ПРАВИЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ КАК КУЛЬТУРНОЙ ПЕРЕДАЧИ

Я буду исходить из посылки, что существенная логика всякого педагогического отношения сводится, по сути дела, к трем взаимосвязанным правилам. И первое из этих трех правил¹ является доминантным. Я хотел бы теперь вкратце охарактеризовать эти три правила.

Иерархические правила

Во всяком педагогическом отношении передающий должен учиться быть передающим, а приобретающий – учиться быть приобретающим. Когда вы идете к врачу, вы должны уметь быть пациентом. Нехорошо прийти к врачу и сказать: «Мне сегодня страшно плохо, все вокруг совсем серое». Он ответит: «Не отнимайте у меня время», потому что у него много пациентов. «Где болит? Давно ли болит? Какая это боль? Острая? Хроническая? Резкая? Постоянная?» Понемногу вы учитесь говорить с врачом. Он учит вас быть приобретающим. Но то, каким образом это происходит, зависит от более общей совокупности сил, которые мы продолжим рассматривать.

Приобретающий, следовательно, должен научиться быть приобретающим, а передающий – быть передающим. Процесс научения тому, как быть передающим, включает в себя усвоение правил социального устройства, характера и образа действий, которые стали условием надлежащего поведения в педагогическом отношении. Именно эти правила – предварительное условие всякого устойчивого педагогического отношения. Во всяком таком

¹ Исходя из целей этой статьи логика педагогического отношения была сведена к трем правилам, но есть и четвертое правило, правило реконтекстуализации, которое создает содержание, подлежащее передаче.

отношении правила поведения в различной степени допускают возможность обсуждения. Эти правила поведения будут называться здесь иерархическими правилами, которые определяют условия порядка, характера и образа действий.

Правила последования

Если имеет место передача, то она не всегда происходит сразу. Что-то должно произойти раньше, а что-то – позже. Если что-то происходит раньше, а что-то позже, тогда налицо прогрессия. Если есть прогрессия, то должны существовать правила последования. Всякая педагогическая практика должна иметь правила последования, и эти правила последования предполагают правила прохождения. Прохождение подразумевает темп ожидаемого приобретения правил последования, т. е. того, сколько вы должны изучить в данный отрезок времени. По существу, прохождение есть время, отведенное для осуществления правил последования.

Нормативные правила

Наконец, есть критерии, которые приобретающий призван перенять, а затем применить к собственным практикам и к практикам других людей. Основываясь на этих критериях, приобретающий понимает, что расценивается как законная или незаконная коммуникация, социальное отношение или положение.

Внутренняя логика всякого педагогического отношения задается иерархическими правилами, правилами последования/прохождения, нормативными правилами. Мы различаем, на другом уровне, два более общих правила. Иерархические правила назовем *регулятивными*, а другие правила (последования/прохождения) – образовательными или *дискурсивными* правилами. Основопологающим является регулятивное правило. Впоследствии мы рассмотрим, почему это так. Если говорить кратко, то всякое образование является, по существу, моральной деятельностью, которая выражает доминантную идеологию (или идеологии) доминантной группы (или групп). Основываясь на названных правилах, я хочу начать с выделения двух различных видов практик и сделаю это в ходе рассмотрения этих правил.

Сущность всякого отношения обучения состоит в том, чтобы оценить компетенцию приобретающего. Вы оцениваете, было ли достигнуто соответствие критериям, выдвинутым перед приобретающим, – будь то регулятивные критерии, регламентирующие поведение, характер и образ действий, или образовательные, дискурсивные критерии, регламентирующие способы решения той или иной проблемы, правильность написания или произнесения.

Основываясь на упомянутых правилах регулятивного и дискурсивного порядка, я буду различать два родовых типа, или модуса, педагогической практики. Должен подчеркнуть, что речь идет именно о типах, каждый из которых может породить целый спектр практик. Некоторые из них мы обсудим далее в этой статье.

ПОРОЖДАЮЩИЕ МОДУСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Иерархические правила

Рассмотрим прежде всего иерархические правила. Эти правила могут быть эксплицитными и имплицитными. Если «они эксплицитны, то отношения власти в педагогическом отношении совершенно отчетливы. Это отношение складывается из эксплицитного подчинения и старшинства. Здесь налицо эксплицитная иерархия. Но иерархия не является обязательно эксплицитной. Она может быть имплицитной. Позвольте привести пример.

В 1968 г. французы вышли на улицы, а англичане ознакомились с правительственным докладом (*Children and their primary schools*, 1967) о начальном образовании. Доклад носил заглавие «Дети и их начальные школы», заметьте, не «Дети и начальные школы» и не «Начальные школы и дети». В книге было тридцать шесть фотографий. На них можно было видеть детей в процессе творческой игры: это была индивидуальная, продуктивная игра. На фотографиях были также дети, играющие группами, дети в школьных коридорах и в садах вокруг школ, но трудно было найти учителя. Таков контекст, созданный имплицитной иерархией. Чем более имплицитна иерархия, тем труднее обнаружить передающего. Имплицитную иерархию можно определить как отношение, в котором власть замаскирована или спрятана посредством механизмов коммуникации. При наличии имплицитной иерархии учитель действует непосредственно на контекст приобретения, но косвенно – на приобретающего. Таким образом, иерархия может быть либо эксплицитной, либо имплицитной.

Правила последования

Правила последования могут быть эксплицитными. Эксплицитные правила предполагают, что пятилетние дети должны приобрести определенные навыки, должны вести себя определенным образом, а шестилетние – овладеть другими навыками. Эксплицитные правила регламентируют развитие ребенка обычно соответственно его возрасту. Это значит, что ребенок всегда осведомлен, каким должно быть ожидаемое состояние его сознания. Даже если ребенку это не нравится, требования именно таковы. Эксплицитные правила последования выстраивают временную проекцию ребенка. Они

задают временные приращения. Эти правила последования находят выражение в учебных программах, в расписаниях занятий, в правилах поведения, в правилах наказания и награждения, они часто акцентируются ритуалами перехода с одной ступени на другую. Однако правила последования могут быть и имплицитными. В последнем случае ребенок вначале никогда не знает своей временной проекции. Только передающий знает временную проекцию ребенка. В этом и состоит различие. При эксплицитных правилах последования ребенок так или иначе знает о своей временной проекции; при имплицитных правилах последования о ней может знать только учитель или передающий.

Мы должны спросить себя, каково основание такого отношения, поскольку если ребенок не знает своей временной проекции, то он живет только в настоящем. При эксплицитных правилах последования ребенок так или иначе знает свою временную проекцию, хотя и живет в прошлом. Грамматические времена этих педагогических практик противоположны друг другу. Один ребенок живет в прошлом, хотя и может иметь представление о своем будущем, другой же – живет в настоящем своих действий. Правила последования раскрывают, можно сказать, идеологию грамматического времени.

Как это происходит? Имплицитные правила последования могут быть выведены из целого ряда теорий. Теории, которые я упомяну, не исчерпывают всего спектра, но другие теории применительно к детям будут структурно подобны упоминаемым. Теории представлены в таблице. Эти теории – педагогический *бриколаж*.

Теория	Стадия	Активность	Научение	Абстрагирование	Имплицитная иерархия
Пиаже	1	2	3	4	5
Фрейд (неофрейдизм)	1	2	3	4	5
Хомский	1	2	3	4	5
Этологические теории критического обучения	1	2	3	4	—
Гештальт	—	2	3	4	5

Если присмотреться к этим теориям, становится понятно, что при всех различиях у них есть и общее. Во-первых, почти все они, за исключением гештальтпсихологии, исходят из развития. То, что приобретается, имеет значение только применительно к определенной стадии. (Если говорить, например, о фрейдизме, то здесь предполагается развитие от многообразных перверсий, и за нирваной младенчества следуют оральная, анальная, фаллическая и генитальная стадии.) За единственным исключением все эти теории предполагают

стадии. Во-вторых, согласно каждой из теорий ребенок активен в процессе приобретения. В-третьих, если следовать данным теориям, на приобретение ребенком знаний и навыков невозможно с легкостью воздействовать посредством открытой публичной регламентации, поскольку научение есть скрытый, невидимый акт. В-четвертых, все перечисленные теории не учитывают институциональную и культурную биографию ребенка. Они далеки от социологии. Принимается во внимание лишь то, что ребенок растет в семье. В-пятых, согласно всем этим теориям, за исключением этологических, отношение между передающим и приобретающим или между родителем и ребенком таково, что тот, кто осуществляет социализацию ребенка, если не актуально, то потенциально опасен. Эти теории склонны критиковать передающего на том основании, что он насаждает смысл. Все они, за исключением этологических, заменяют доминирование помощью, навязывание адаптацией.

Вышеназванные теории предполагают имплицитную иерархию. И если вы собираетесь применить этот бриколаж в классе как учитель, социальный работник или консультант, то вы должны владеть тем, что называется теорией чтения. Ведь согласно этим теориям к ребенку следует относиться как к тексту, который может прочитать только передающий. Другими словами, учитель, социальный работник, психотерапевт ищут определенных знаков, но эти знаки имеют значение только для учителя, ребенок же не может знать их смысл, поскольку умение понять их неотделимо от сложных теорий.

Однажды я присутствовал в классе, где ребенок был предоставлен самому себе. Я сказал, что ребенок выглядит совершенно несчастным, а учитель ответил: «Не беспокойтесь. Он просто работает над проблемой». Учитель, следовательно, может понять ребенка, и поведение учителя по отношению к этому ребенку будет зависеть от этого понимания, которое, в свою очередь, основывается на теориях и на том, как они переданы, т. е. реконтекстуализированы.

Правила последования могут быть имплицитными или эксплицитными. Если правила имплицитны, то приобретающий поначалу никогда не знает значения знаков, поскольку их значение выводится из сложных теорий и их реконтекстуализации, а потому доступно только передающему.

Нормативные правила

Критерии могут быть эксплицитными и определенными. Например, в школе ребенок воспроизводит чью-то подпись или рисует человека, а учитель ходит по классу, смотрит на рисунок и говорит (причем ребенка не следует подавлять; эксплицитные критерии не должны иметь репрессивной реализации): «Красивый человек, но у него только три пальца» или «Хороший дом, но где же труба?». Другими словами, педагогика воздействует таким образом, что ребенок получает возможность понять, что пропущено

в его произведении. Если учитель показывает, что пропущено в произведении ребенка, то критерии всегда будут эксплицитными и конкретными *и ребенок будет знать их*. Они могут не нравиться ребенку, но они будут сформулированы. Однако критерии могут быть имплицитными, множественными и расплывчатыми. Представим себе, что мы приходим в другой класс. Детям дали большие листы бумаги. Они располагают множеством средств, с помощью которых могут графически выразить свое уникальное сознание. И помощник иногда смотрит на изображение и говорит ребенку: «Расскажи мне об этом» или «О, это впечатляет».

В случае имплицитных критериев ребенок, по определению, разве что в самом общем виде знает критерии, которым должен соответствовать. Педагогическая практика, можно сказать, задает некое пространство, в котором приобретающий может создать свой текст в ситуации минимальных внешних ограничений и в контексте и социальных отношениях, которые представляются в высшей степени благоприятствующими «спонтанному» тексту, создаваемому приобретающим (Daniels, 1989).

Мы можем теперь сказать, что мы разграничили педагогические практики, которые руководствуются эксплицитными иерархическими правилами, эксплицитными правилами последования/прохождения и эксплицитными критериями, и практики с имплицитными иерархическими правилами последований/прохождения и имплицитными критериями¹.

ТИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ: ВИДИМАЯ И НЕВИДИМАЯ

Теперь я определю два родовых типа педагогической практики. Если правила регулятивного и дискурсивного порядка являются эксплицитными критериями (я имею в виду иерархические правила и правила последования/прохождения), то я назову такого типа педагогику *видимой* (ВП), а если правила регулятивного и дискурсивного порядка имплицитны, то я назову такого типа педагогику *невидимой* (НП).

Видимые педагогики

Видимая педагогика (в ее многочисленных модусах) всегда будет делать ударение на *исполнении*, на создаваемом ребенком тексте и на той степени, до какой этот текст удовлетворяет определенным критериям. Поэтому приобретающие будут ранжироваться по степени, до которой они соответ-

¹ Можно, конечно, иметь эксплицитные иерархические правила, но правила последования/скорости характеризуются различной степенью имплицитности, что свидетельствует об ослаблении структурирования этих правил.

ствуют таким критериям. Видимая педагогика делает ударение на внешнем продукте ребенка.

Видимые педагогики и их модусы содействуют установлению различий между детьми: они с необходимостью стратифицируют практики передачи, последовательность научения как для передающих, так и для приобретающих. Здесь следует добавить, что, хотя видимая педагогика руководствуется эксплицитными правилами регулятивного и дискурсивного порядка, в ней учитываются и неявные правила или сообщения, но лишь при условии, что их смысл понимается в контексте видимой педагогики.

Невидимые педагогики

В случае невидимой педагогики дискурсивные правила (правила порядка обучения) известны только передающему, и в этом смысле педагогическая практика такого типа является (по крайней мере первоначально) невидимой для приобретающего, главным образом потому, что педагогическое пространство заполняет скорее приобретающий, нежели передающий. Обнаруживается скорее конкретное настоящее приобретающего, нежели абстрактное или абстрагированное прошлое контролирующего дискурса.

Невидимые педагогики менее сконцентрированы на установлении эксплицитных стратифицирующих различий между приобретающими, поскольку они явно меньше ориентированы на сравнение текста приобретающего с неким внешним общим стандартом. Они фокусируются не на «ранжируемом» исполнении приобретающего, но на процедурах, внутренних для приобретающего (когнитивных, языковых, эмоциональных, мотивационных), в результате которых создается и переживается некий текст. *Процедуры приобретения* рассматриваются как общие для всех приобретающих, хотя их реализация в текстах приведет к установлению различий между приобретающими.

Но эти различия не свидетельствуют о различном потенциале приобретающих, поскольку предполагается, что все приобретающие выполняют одинаковые процедуры. Различия, выявляемые невидимой педагогикой, не должны быть использованы как основание для сравнения *между* приобретающими, поскольку различия обнаруживают *уникальность*. Таким образом, если видимые педагогики фокусируются на внешних ранжируемых текстах, то невидимые педагогики сосредоточиваются на процедурах и компетенциях, которые все приобретающие привносят в педагогический контекст. Невидимые педагогики стремятся организовать контекст таким образом, чтобы общие компетенции могли выработать реализации, соответствующие данному приобретающему. Таким образом, в случае невидимых педагогик внешние несопоставимые различия производятся внутренними *общностями*, т. е. общими компетенциями, тогда как в случае видимых

педагогик внешние *сравнимые* различия производятся внутренними различиями потенциала. Словом, невидимые педагогики делают ударение на приобретении-компетенции, а видимые педагогики – на передаче-исполнении¹.

Различия в акценте между видимыми и невидимыми педагогиками очевидно отражаются на отборе и организации того, что приобретается, т. е. на принципе реконтекстуализации, принятом для создания и систематизации приобретаемых содержаний и контекста их приобретения.

Для двух рассматриваемых типов педагогики внутренне характерны различные теории научения, которые мы изображаем на рисунке 2.2; вместе с тем мы показываем, в каком смысле модусы двух типов педагогики могут рассматриваться как либеральные, консервативные и радикальные практики.

На рисунке 2.2 вертикальное измерение указывает на цель изменения педагогической практики. Так, главной целью могут быть изменения в индивиде

¹ Интересно, что в 1960-х гг. в основных дисциплинах гуманитарных наук – психологии, лингвистике и антропологии – понятие компетенции лежало в основании структуралистских теорий Пиаже (развитие ребенка), Хомского (лингвистика) и Леви-Строса (антропология). Компетенция во всех трех теориях означает некую врожденную грамматику. Во всех трех теориях – теории синтаксиса Хомского, теории развития и трансформации когнитивных операций Пиаже и теории культурной сборки и разборки Леви-Строса – речь идет о компетенциях, приобретаемых в результате взаимодействия с людьми другой культуры. Иными словами, компетенция возникает благодаря двум способностям: некой врожденной способности и способности к взаимодействию. С этой точки зрения приобретение компетенции происходит, говоря аналитически, на уровне социального, а не культурного, поскольку приобретение основывается на социальном взаимодействии, а не на какой-то культурной констелляции.

Теории компетенции, следовательно, соединяют биологическое с социальным, но то и другое оторвано от культурного. Теории компетенции предполагают, что приобретение компетенции требует активного участия приобретающего. Действительно, приобретение компетенции осуществляется благодаря творческим способностям приобретающего в ходе выведения правил (Хомский), в процессе приспособления (Пиаже), в бриколаже (Леви-Строс). В некотором смысле теории компетенции провозглашают радикальную демократию: все равны в своем приобретении, все активно участвуют в процессе приобретения, креативность неотъемлема от становления социального. Различия между индивидами являются, следовательно, продуктом культуры. С этой точки зрения теории компетенции могут рассматриваться как критические теории, показывающие неравенство между нами, какие мы есть, и нами, какими мы становимся, между тем, на что мы способны, и нашими действиями. Однако этот идеализм куплен некоторой ценой: ценой разрыва отношений между властью, культурой и компетенцией, между смыслами и структурами, через которые смыслы становятся возможными. Демократия теорий компетенции есть демократия, удаленная от общества.

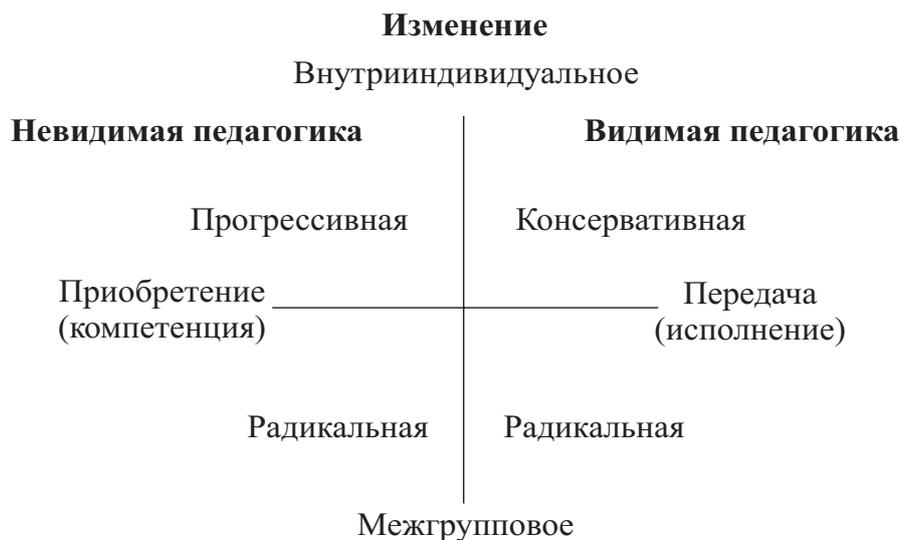


Рис. 2.2

или же изменения в отношениях социальных групп. Горизонтальное измерение отражает фокус педагогической практики, которым может быть или приобретающий, или передающий. Очевидно, что последний главенствует в видимой педагогике, а первый – в невидимой. Левый верхний квадрат, очерчиваемый осями внутрииндивидуальное – приобретение, содержит то, что часто рассматривается как «прогрессивная» педагогическая практика, теории научения которой, вероятно, выводятся из ранее перечисленных. Однако если мы обратимся к левому нижнему квадрату, очерчиваемому осями приобретение – межгрупповое, то главной целью такой педагогической практики являются изменения отношения *между* социальными группами, т. е. то, как приобретающий приходит к пониманию отношения между социальными группами и через это к новому пониманию изменения своей практики. Это может быть скорее радикальная, нежели либерально-прогрессивная практика, например Фрейре и через Фрейре педагогика теологии освобождения. Она может включать в себя также неомарксистские позиции, такие как теория Жиру (Giroux, 1989).

Правый верхний квадрат (внутрииндивидуальное – передача) будет охватывать бихевиористские или необихевиористские теории научения, которые соотносительно с теориями, входящими в левый верхний квадрат, часто расцениваются как консервативные. Интересно, что хотя этот правый верхний квадрат и рассматривается как консервативный, он часто производит очень творческих и радикальных приобретающих. Нижний правый квадрат отображает радикальную реализацию по видимости консервативной педагогической практики.

Теперь, следовательно, мы видим, что эти родовые типы могут иметь прогрессивные, консервативные или радикальные модусы и что теории научения будут определять и «что», и «как» всякой педагогической практики.

Кроме того, эти различные теории будут определять то, какие атрибуты приобретающего становятся кандидатами на упомянутые характеристики. Наконец, каждая теория принесет с собой собственные условия оспаривания, «сопротивления», ниспровержения.

Я предположил, что важно делать различия между фундаментальной грамматикой или упорядочивающими принципами педагогической практики и формами реализации как педагогическими типами. Принципы упорядочения я разделил на регулятивные (иерархические) и образовательные (отбор, последование/прохождение, критерии). На основе этой грамматики я выделил две родовые формы педагогической практики в соответствии с тем, являются ли принципы упорядочения эксплицитными или имплицитными. Эти базовые формы, как было показано, имеют прогрессивные, консервативные и радикальные модусы.

В следующем разделе мы сосредоточимся на социально-классовых предпосылках родовых типов (видимое/невидимое) в их нерадикальных формах. После этого мы рассмотрим два модуса видимых педагогик, автономный и рыночно ориентированный.

СОЦИАЛЬНО-КЛАССОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Основополагающий тезис состоит в том, что одно и то же распределение власти может быть воспроизведено посредством очевидно противоположных модусов контроля. Между данным распределением власти и модусом контроля, через который оно передается, не существует однозначного соответствия. Говоря в терминах этой статьи, педагогические практики являются культурными средствами передачи распределения власти. Хотя видимые и невидимые педагогики являются очевидно противоположными типами, будет показано, что обе они имеют социально-классовые предпосылки. Однако социально-классовые предпосылки разных типов педагогики неодинаковы. Классовые предпосылки видимых педагогик отличаются от классовых предпосылок невидимых педагогик. Классовые предпосылки имеют последствия для тех детей, которые способны воспользоваться возможностями педагогических практик. Предпосылкам видимой педагогики будет соответствовать скорее та часть среднего класса, чья профессиональная деятельность имеет прямое отношение к экономическому полю (производству, распределению и обращению капитала). Предпосылкам же невидимой педагогики скорее будет соответствовать та часть среднего класса, которая имеет прямое отношение к полю символического контроля, а не к экономическому полю и которая работает в специализированных институтах символического контроля, обычно локализованных в государственном секторе. Для обеих этих частей среднего класса образование

служит главным средством культурного и экономического воспроизводства, хотя, пожалуй, в меньшей степени для той его части, которая имеет прямое отношение к экономическому полю¹.

Социально-классовые предпосылки видимых педагогик

Правила последования

Я начну с рассмотрения правил последования видимой педагогики. В случае видимой педагогики правила последования эксплицитны и намечают будущее ребенка в очень ясных шагах, или стадиях. В пять лет ты должен знать это и быть таким, в шесть – знать то-то и быть таким, а в семь ты должен знать что-то другое и быть каким-то еще. И совершенно ясно, что если ребенок приходит в школу в пять лет и не может соответствовать начальным требованиям правил последования, то ему трудно будет отвечать этим требованиям и в шесть лет. Постепенно ребенок будет отставать все больше и больше. В этой ситуации или позже в жизни приобретающего можно применить три стратегии. Или надо будет ввести систему восстановления для детей, которые не могут соответствовать требованиям последования, или правила, регламентирующие скорость приобретения, следует смягчить, чтобы ребенок получил больше времени, что позволило бы ему соответствовать требованиям правил последования, или стратегия должна иметь целью стратификацию приобретающих.

В случае системы восстановления стратификация является эксплицитной и публичной; в случае смягчения правил, регламентирующих скорость приобретения, стратификация имплицитна, и, пожалуй, она не станет эксплицитной и публичной до позднейшего этапа учебной жизни. Третья стратегия могла бы состоять в том, чтобы поддерживать правила скорости и последования и при этом снижать количество приобретаемых содержаний, или их качество, или и то и другое одновременно. Все три стратегии производят более тонкую систему стратификации в рамках уже стратифицирующей педагогической практики.

Умение читать в раннем возрасте является решающим для видимой педагогики, и оно составляет начальное требование правил последования. Психологи говорят нам, что в некоем данном возрасте ребенок должен уметь читать. Я не уверен, что вполне согласен с этим. Возраст, к которому ребенок должен уметь читать, определяется правилами последования педагогической практики школы. Для видимой педагогики существенно важно, чтобы ребенок умел читать в раннем возрасте, и это объясняется многими причинами.

¹ Анализ символического контроля, его агентов, институтов и его отношения к экономическому полю можно найти в работе Бернштейна (Bernstein, 1986). Эмпирическое исследование различий в социализации подростков, чьи родители работают в поле символического контроля и в экономическом поле, см. в: Holland, 1986; Aggleton, Whitty, 1985; Cohen, 1981.

Если ребенок умеет читать, то ему можно дать книгу, учебник или что-то в этом роде. Если ребенок умеет читать, то он может работать самостоятельно. Он также постепенно вводится в письменную форму дискурса, правила которой часто расходятся с устными формами. Дело не только в том, что чтение предполагает приобретение нового символического средства передачи, но и в том, что передаваемое *содержание*, как таковое, отличается от содержания устных форм. Кроме того, школьное чтение во многих случаях отличается от чтения вне школы. Различие заключается в том, что передается. В некотором важном смысле чтение делает ребенка в конечном счете менее зависимым от учителя и открывает перед приобретающим возможность узнать альтернативные точки зрения. Поэтому те дети, которые не могут соответствовать правилам последования в том, что касается чтения, становятся более зависимыми от учителя и от устных форм дискурса.

Есть еще один аспект правил последования, который мы должны рассмотреть: отношение между локальным, зависимым от контекста (здесь и сейчас) смыслом и менее локальным, более отдаленным, более независимым от контекста смыслом. С точки зрения педагогики это подразумевает овладение операциями, связанными с определенным контекстом, с одной стороны, и операциями, пониманием принципов и их применением к новым ситуациям – с другой. В видимых педагогиках обычно предусматривается временной интервал между этими различными уровнями дискурса, в том смысле, что локальные, зависимые от контекста, связанные с контекстом операции приходят на раннюю стадию педагогической практики, понимание и применение принципов приходит на позднейшей стадии, а понимание принципов самих принципов требуется еще позже. Видимые педагогики предполагают распределение ожидаемых в связи с тем или иным возрастом дискурсов.

Однако если дети не могут удовлетворять требованиям правил последования и оказываются вовлеченными в стратегии системы исправления, то эти дети (часто из семей неквалифицированных рабочих, в том числе принадлежащих к находящимся в невыгодном положении этническим группам) ограничиваются локальными, зависимыми от контекста, связанными с контекстом навыками, т. е. миром фактичности. Дети, которые могут удовлетворять требованиям правил последования, в конечном счете получают доступ к принципам собственного дискурса. Эти дети, скорее всего, будут принадлежать к среднему классу и придут к пониманию того, что сердцевиной дискурса является хаос, а не порядок, бессвязность, а не связность, неоднозначность, а не ясность и что в этой сердцевине сокрыта возможность новых реальностей.

Спросим себя: если эта возможность заложена в педагогическом дискурсе, тогда почему дети доминантных классов не демонстрируют возможностей дискурсов, которыми они овладели? И мы должны ответить,

что посредством социализации в видимой педагогике стараются, хотя и не всегда успешно, добиться того, чтобы ее дискурс был безопасным, а не опасным. Таким образом, видимая педагогика вызывает деформацию детей/ учащихся как доминантных, так и подчиненных социальных классов. В заключение можно сказать, что видимая педагогика, вероятно, распределяет различные формы сознания соответственно социально-классовому происхождению приобретающих. Эти различные формы происходят из правил последования.

Правила скорости: экономия педагогического дискурса

Скорость подразумевает ожидаемый темп приобретения, т. е. ожидаемый темп научения. Таким образом, скорость связана с правилами последования и означает здесь темп, в котором передается и приобретается продвижение вперед, предусмотренное этими правилами. Правила скорости, следовательно, регламентируют ритм передачи, и этот ритм может характеризоваться разной скоростью. На рисунке 2.3 изображаются скорость и места приобретения.

Я буду исходить из предположения, что школьное учебное расписание, для того чтобы быть эффективно воспринятым, всегда требует двух мест приобретения, таких как школа и семья. Предметы учебного расписания не могут быть полностью восприняты в течение времени, проводимого ребенком в школе. Ведь скорость приобретения такова, что школьное время должно быть дополнено специальным учебным временем в семье, и семья должна создать некий педагогический контекст и контролировать ученика, так чтобы он оставался в этом контексте. В семье должна поддерживаться официальная учебная дисциплина. Как школа воспроизводит себя в семье? Ученик становится старше, и предполагается, что он все больше времени тратит на выполнение увеличивающегося домашнего задания и что семья обеспечит ему время для этой работы и будет также осуществлять эффективный контроль над общением ребенка со сверстниками. Ожидается, что ученик будет делать дома работу, заданную в школе. Основой домашней



Рис. 2.3

работы обычно служит учебник. Но учебник требует контекста, официального педагогического контекста в семье.

Иными словами, он требует пространства – тихого пространства, которого обычно недостаточно в домах бедных людей. Времени для учебы у детей необеспеченных родителей тоже нет, поскольку часто время уходит на зарабатывание денег, – таковы уличные университеты. В этих условиях не приходится говорить о полноценном втором месте приобретения знаний, предполагающем эффективный официальный педагогический контекст и поддержку. Без второго места учебы овладение знаниями будет невозможно, и тем более по мере взросления ребенка. Неудача становится ожидаемой реальностью.

Если школа обслуживает микрорайон, где живут неквалифицированные рабочие, то, как мы видели, вероятно, что школа будет придерживаться стратегий (или будет вынуждена принять их), которые будут распространяться и на содержание, и на скорость передачи знаний и навыков. Передаваемое содержание будет представлять собой скорее операции, локальные навыки, нежели исследование принципов и общие навыки, а скорость, вероятно, будет замедленной (Domingos, 1984). Таким образом, сознание детей дифференцировано и оскорбительно регламентируется в соответствии с их социально-классовым происхождением и официальной педагогической практикой их семей. Если же в микрорайоне, обслуживаемом школами, проживает социально неоднородное население и ученики происходят из разных социальных классов, то некоторые школы посредством многочисленных стратегий стратификации (иногда включая повторение) будут распределять («строить») учеников в соответствии со школьной оценкой их способностей и эти различные потоки или группы будут учиться по учебным программам, различающимся по содержанию и (или) скорости передачи знаний.

Однако есть более фундаментальное последствие жестких правил, регламентирующих скорость передачи, которое воздействует на глубинные социалингвистические правила коммуникативной компетенции учеников в классе. Когда задан жесткий темп приобретения, времени недостаточно, и недостаток времени диктует, какие примеры, иллюстрации, нарративы способствуют приобретению, а также то, какие вопросы могут быть заданы, сколько их может быть задано; объяснение регламентируется тем самым и со стороны пространности, и со стороны формы. Кроме того, жесткий темп приведет, скорее всего, к сокращению речи учеников и предоставит привилегии речи учителей, и ученики примут такое положение дел, поскольку для официального педагогического сообщения остается недостаточно времени. Таким образом, затрагивается глубинная структура педагогической коммуникации, как таковая. Скорость определяет ритм коммуникации, а ритмы коммуникации имеют различные модусы. Ритм повествования отличается от ритма анализа. Жесткое правило скорости

для последнего создает принцип коммуникации, совершенно отличный от внутренней структуры коммуникативного принципа, используемого детьми в повседневной жизни. Доминантным модусом человеческой коммуникации является повествование, а не анализ. Мы рассказываем друг другу истории. Однако некоторые семьи не только создают официальный педагогический контекст, но и осуществляют социализацию своих детей в официальной педагогической коммуникации и внутренней структуре, порожденной правилами скорости для этого контекста: во внутренней структуре, более близкой к анализу, нежели к повествованию, к нелинейным, нежели к линейным коммуникативным компетенциям. Таким образом, правило скорости не только воздействует на социальные отношения коммуникации, но и регламентирует внутреннюю логику коммуникации.

Жесткое правило скорости для учебного расписания школы делает необходимым наличие двух мест приобретения. Оно создает определенную форму (модус) коммуникации, в которой повседневный нарратив не является главенствующим. В этой структуре дети неимущих родителей проигрывают дважды. Они лишены второго места приобретения знаний, и их установка на язык, повествование не получает привилегий в педагогической коммуникации в школе ни по форме, ни по содержанию, поскольку в школе допустимы только некоторые нарративы. Таким образом, правило скорости передачи осуществляет отбор тех, кто может овладеть доминантным педагогическим кодом школы, и здесь налицо социально-классовый принцип отбора. Ослабление правила скорости потребовало бы изменения в размещении культурного капитала и экономического капитала для школы. Изменения в культурном капитале, потому что смягченное правило скорости порождает иную практику учебы и коммуникаций, что потребует изменения в подготовке учителей; и увеличения экономического капитала, поскольку передача той же самой информации теперь будет стоить дороже. Похоже, однако, что затраты на второгодников в некоторых обществах, скорее всего, сократятся, как и затраты на молодых людей, дистанцировавшихся от общества. В настоящее время видимая педагогика в школе является дешевым способом передачи, поскольку она дотируется семьями среднего класса и оплачивается благодаря отчуждению и неудачам детей, принадлежащих к неимущим классам и группам.

Мы видим теперь, что правило скорости несет в себе невидимые социально-классовые предпосылки, которые избирательно воздействуют на тех, кто может овладеть доминантным педагогическим кодом школы через распределительные последствия жесткого правила скорости, предполагаемого видимой педагогикой, и регламентацию ею глубинной структуры социолингвистических компетенций. Действительно, там, где правило скорости является жестким, мы находим *лексический* педагогический код, где одно-

сложные ответы или короткие предложения, передающие индивидуальные факты, навыки и операции, являются типичными для школьного класса, который состоит из учеников, принадлежащих к семьям из маргинальных слоев общества или неквалифицированного рабочего класса. В то же время *синтаксический* педагогический код, передающий взаимоотношения, процессы, связи, более типичен для школьного класса, который составляют дети из семей среднего класса, хотя даже здесь участие ученика может быть ограниченным¹.

Правила скорости можно рассматривать как регламентирующие экономии передачи, и поэтому эти правила становятся точкой встречи материальной, дискурсивной и социальной основ передачи.

Важно подчеркнуть, что видимая педагогика по своим внутренним свойствам не является средством передачи для воспроизводства различных школьных достижений среди детей из разных социальных классов. Конечно, можно создать видимую педагогику, которая ослабила бы связь между социальным классом и успехами в учебе. Это вполне может потребовать вспомогательной дошкольной структуры, смягчения структурирования правил скорости и последования и ослабления структурирования, регламентирующего поток коммуникации между школьным классом и территориальной общиной, обслуживаемой данной школой. Такое ослабление структурирования видимой педагогики увеличивает стоимость передачи и имеет важнейшие последствия для подготовки учителей и управления школой. Невидимая педагогика, как мы увидим далее, похоже, создает педагогический код, внутренне более сложный, так что, по крайней мере поначалу, неимущим социальным группам (с точки зрения формального образования) трудно понять его и взять под контроль.

Я рассмотрел социально-классовые предпосылки видимой педагогики только применительно к правилу последования и скорости. Обсуждение социально-классовых предпосылок иерархических правил будет отложено, ради удобства изложения, до обсуждения социально-классовых предпосылок невидимых педагогик. Должен заметить, что мы проанализировали

¹ Важно отметить, что то, что мы назвали «лексической» и «синтаксической» педагогическими практиками, является частью общего тезиса о том, что дающий привилегии код школы является сложным. Теперь мы можем видеть, что этот код официально приостанавливается и заменяется «лексической» педагогической практикой, передающей не столько исследование принципов, сколько зависимые от контекста операции, развивающие навыки низшего уровня. В прошлом приостановка сложного кода по отношению к группе учеников, особенно из среды неквалифицированных рабочих, включая дискриминируемые этнические группы, не была официальной политикой, но происходила благодаря контексту, в котором оказывались и учителя, и ученики.

имплицитный идеологический базис педагогической передачи как таковой, т. е. *смещение в средстве передачи*, которая избирательно воздействует на тех, кто может приобрести передаваемое. Очевидно, что то, что передается, содержание обучения, предполагаемые им ценности и стандарты поведения, характер и образ действия, которые составляют содержание регулятивного дискурса школы, что все это неотъемлемо от культурных смещений, включая те, что обусловлены фактором социального класса. Эти смещения, смещения в том, что передается, не являются предметом нашего анализа, поскольку они хорошо описаны в литературе.

Социально-классовые предпосылки невидимой педагогики¹

Классовые предпосылки невидимой педагогики становятся культурными и экономическими условиями эффективного понимания и усвоения этой практики. Я исследую эти предпосылки применительно к понятиям пространства, времени и контроля. В случае пространства и времени я проведу различие между экономическими и символическими предпосылками.

Пространство

Экономическое. Материальные затраты на пространство для невидимой педагогики являются высокими по сравнению с затратами на пространство для видимой педагогики. Ведь невидимая педагогика предполагает движение ребенка – в сущности, значительную свободу движения. В школьном классе, организованном для целей видимой педагогики, величина пространства для ребенка будет равна размеру стола или впоследствии парты и стула. В этих условиях школьный класс может вмещать и часто вмещает большое число учеников. Однако если бы то же самое пространство надо было организовать для невидимой педагогики, то большинство столов или парт пришлось бы вынести, для того чтобы дать каждому ребенку свободу

¹ Кинг (King, 1978, а также в других работах) критикует данный анализ невидимой педагогики на тех основаниях, что проведенное им эмпирическое исследование начальных школ не выявило доказательства ее существования. Как отмечалось здесь и в первоначальном варианте статьи, то, что будет обнаружено, является встроенной педагогической практикой, невидимым, содержащимся в видимом. Чистая форма, скорее всего, будет выявлена в частном секторе. Невидимая педагогика получила институциональную форму под именем *dialog-pedagogike* в Швеции в 1970-х гг. Эмпирическое подтверждение практики невидимой педагогики в семьях среднего класса можно найти в работах, упомянутых в примечании 5, а на уровне школьного обучения – в работе Дэниелса (Daniels, 1988, 1989). Исследование различных форм характерной школьной организации, педагогической практики и дискриминации учеников см.: CORE 12, 2. См. также: Jenkins, 1989.

движения. Но в таком случае невозможно было бы разместить такое же число детей в равном по площади пространстве. Количество детей пришлось бы уменьшить, для того чтобы невидимая педагогика могла реализовать свой потенциал. Уменьшение числа детей с необходимостью увеличивает стоимость пространства. Когда пространственное требование применяется к домашнему пространству, становится ясно, что семья не может применить невидимую педагогику, если в маленьком помещении живет много членов семьи, что и имеет место во многих семьях рабочих и неквалифицированных рабочих, включая особенно неимущие семьи, состоящие из людей, которые принадлежат к этническим меньшинствам. Требование к пространству с гораздо большей вероятностью удовлетворяется в случае семей, принадлежащих к среднему классу.

Символическое. Правила, в соответствии с которыми пространство строится, размечается и упорядочивается, несут в себе имплицитные когнитивные и социальные сообщения. В семье, применяющей видимую педагогику, каждая комната имеет собственное назначение; в комнатах предметы занимают постоянные места, отводятся пространства для членов семьи с учетом их потребностей как лиц, принадлежащих к разным категориям. Существуют жесткие эксплицитные правила, регламентирующие передвижение предметов, практик, коммуникаций из одного пространства в другое. Такое пространство является жесткоклассифицированным, и нарушение порядка не может остаться незамеченным. Однако такая жесткая классификация часто обеспечивает приватность в определенных границах. В общем, эта организация пространства основывается на правиле, которому должен следовать его обитатель: «Оставь пространство таким, каково оно есть». Такая пространственная сетка несет с собой когнитивные и социальные сообщения.

Однако в семье, практикующей невидимую педагогику, пространственная сетка совсем другая. По сравнению с пространством для видимой педагогики пространство здесь размечено намного слабее. Правила, регламентирующие движения предметов, людей, практик, коммуникаций, менее ограничительны. Прием и приготовление пищи могут быть организованы по системе кафетерия. Жизнь следует более свободному плану. Парадоксально, но при большей свободе здесь меньше приватности. Если пространственная сетка видимой педагогики основывается на правиле: «Вещи должны располагаться обособленно» – и на правиле пользования: «Оставь пространство таким, каково оно есть», то пространственная сетка невидимой педагогики основывается на правиле: «Вещи должны располагаться вместе» – и на правиле пользования: «Оставь свой след». Иными словами, пространственная сетка невидимой педагогики облегчает, поощряет инди-

видуальные выражения, т. е. их манифестацию, обнаружение. Когнитивные и социальные сообщения передаются посредством такого пространства, и маловероятно, что оно может быть выстроено в семьях, принадлежащих к низшему классу или этническим меньшинствам.

Время

Экономическое. Если бы все дети заканчивали школу в возрасте четырнадцати лет, тогда невидимых педагогов не существовало бы. Невидимая педагогика предполагает долгую ученическую жизнь. Ее ослабленный ритм, ее менее специализированные приобретения знаний и умений, ее система контроля (см. далее) предполагают иную временную проекцию по сравнению с видимой педагогикой. И действительно, этот факт отчетливо принимается во внимание многими семьями из среднего класса, которые предпочитают такой режим в ранние годы жизни своих детей, а впоследствии, на ступени средней школы, переключаются на видимую педагогику. Такие семьи часто прибегают к компенсаторной образовательной программе, посвященной чтению, письму и счету, тогда как раскрытие творческого потенциала ребенка может достигаться средствами невидимой педагогики в детском саду или в дошкольной группе.

Символическое. Ребенок, социализация которого осуществляется посредством семейной видимой педагогики, вовлечен в особый символический проект, в котором время синтаксически разграничивается посредством ряда сдвигов в воспитании и ожидаемом поведении ребенка. Время символически размечено, поскольку ребенок проходит ряд статусов, которые определяют его отношение не только к родителям, но и к братьям и сестрам. Имплицитная теория обучения, которой придерживаются родители и которая регламентирует их практические действия, определяет коммуникации и приобретения, соответствующие возрасту ребенка. Ребенок развивается в определенной временной структуре и посредством нее.

Однако в случае невидимой педагогики развитие и формирование ребенка происходит совсем в другой структуре времени. Ребенок воспитывается в соответствии с теориями воспитания, подспудно принимаемыми его родителями и происходящими из ранее обсуждавшихся теорий. Эта структура времени отдает первенство времени и пространству ребенка перед временем и пространством родителей, конкретному настоящему ребенка, а возрастные статусы уступают место уникальным вехам самостоятельного развития ребенка. В этом смысле структурирование времени ребенка осуществляется посредством другой временной сетки. Видимая и невидимая педагогики создают разные концепции развития ребенка во времени, которые могут и не согласовываться с концепцией развития, проводимой школой.

Некоторые последствия и подтексты видимой педагогики я хочу пояснить особо. Если ребенок проходит через ряд определенных статусов во времени, то его поведение, достижения или стремления соответствуют конкретному статусу, и ребенка оценивают в согласии с нормативными критериями. Его сравнивают не с ним самим, но лишь с теми, кто относится к той же временной категории. С этой точки зрения ребенок соревнуется только с теми, кто достиг той же возрастной категории. Таким образом, соревнование становится более мягким, поскольку ревность, завистливые чувства распространяются только на сверстников ребенка. Это не значит, что ребенок не испытывает непосредственных негативных чувств по отношению к другим людям, отличным от его ровесников. Но ребенок знает или может узнать правило распределения, которое дает преимущество более старшим детям; правило, которое является не личным, но общественным.

В случае невидимой педагогики, поскольку статусы довольно слабо намечены, а от ребенка ожидают более индивидуализированных или, лучше сказать, личностных проявлений, ребенок, соревнуясь вроде бы только с самим собой, на самом деле соревнуется с каждым. Отсюда ясна привлекательность системы критериев. Родители рассматривают ребенка с точки зрения его несомненно уникальных проявлений и репрезентаций. Здесь ребенок, несмотря на видимый демократизм педагогического режима, помещается в более конкурентную среду, поскольку сравнения не ограничиваются его возрастной категорией. Поэтому ревнивые, завистливые чувства и стремления, как правило, не направлены на определенный объект, и в результате родителям и детям труднее с ними совладать. С когнитивной и социальной точек зрения девочки негативно ограничиваются скорее видимыми педагогиками, нежели невидимыми. Напротив, для мальчиков в условиях практики невидимой педагогики девочки становятся удачливыми конкурентами и представляют угрозу.

Контроль: иерархические правила

Здесь меня интересует то, как родители внедряют и поддерживают принципы поведения, характера и манер, т. е. понятия социального порядка, отношений и идентичности; другими словами, меня интересует их регулятивная практика. В случае видимой педагогики правила социального порядка обычно эксплицитны и определены. Пространственная и временная сетки создают эксплицитную структуру, грамматику запретов и предписаний, и отклонение от нее является очень заметным. Если ребенок усвоил имплицитную грамматику пространственной и временной сеток, то проблемы контроля становятся не слишком острыми. Разумеется, они не исчезают. Если ребенок не слушается, тогда привилегии отбираются и формулируются эксплицитные правила. В крайнем случае могут применяться

стратегии исключения и физического наказания. Я хотел бы пояснить, что видимые педагогики не обязательно «авторитарны», но они, безусловно, являются позиционными. Контроль призван делать отчетливыми, поддерживать, восстанавливать границы. Однако в случае невидимых педагогов мы можем спросить: в чем же заключается контроль в контексте слабой пространственной и временной сеток, поощряемых личностных проявлений, особенно в контексте, где мы могли бы не без оснований ждать более вероятного возникновения проблем, требующих контроля?

Я полагаю, что в этом по видимости мягком семейном контексте контроль осуществляется почти полностью в межличностной коммуникации: в той форме коммуникации, которая строится вокруг полей мотивации и намерения, как их понимают родители. Коммуникация оказывается многослойной. Многослойности коммуникации способствует постепенное смягчение разграничения между тем, что является внутренним для ребенка, и тем, что является для него внешним. Родители поощряют ребенка к тому, чтобы он сделал свое внутреннее публичным, и способствуют этому процессу. Ожидается, что как можно больше чувств, фантазий, страхов и стремлений ребенка сделаются публичными. Надзор над ребенком является тотальным. В этом смысле ребенку трудно спрятаться, так же как и его родителям. Процесс коммуникации нацелен на то, чтобы сделать невидимое видимым через язык, и этот процесс может быть по-своему патологическим.

В случае видимой педагогики, как мы сказали, одной из стратегий контроля является исключение, но следование этой стратегии затруднительно в случае невидимой педагогики. Ведь если ребенок исключается (или, прибегая к стратегии самообороны, исключает себя сам путем отстранения), то ослабевает процесс коммуникации, а вместе с ним и средства контроля. Тем самым ребенок получает мощную стратегию контроля над родителями путем отстранения, самоисключения, неприсутствия, будь то символического или физического. Поэтому родители должны разработать стратегии возвращения, для того чтобы вернуть ребенка (символически или физически) в систему коммуникации. Таким образом, ребенок овладевает особым сложным вариантом коммуникации, которая приводит к выработке набора манипулятивных навыков.

Невидимые педагогики порождают процедуры контроля, основанные на многослойных классовых образцах коммуникации, необходимых для поддержки и продвижения присущего им понимания и практики социального порядка. И в основание этих коммуникативных компетенций, похоже, заложен классовый принцип. Если эти компетенции не становятся доступными в семье, то менее вероятно, что ребенок будет регламентировать сам себя в школе соответственно требованиям практики невидимой педагогики, и более вероятно, что он будет неверно понимать и практику, и ее педагогический контекст.

Я доказал, что предпосылкам невидимых педагогов, поскольку они формируют сетки пространства, времени и контроля, с меньшей вероятностью будут соответствовать низшие классы или этнические меньшинства и ребенок в таком случае, скорее всего, будет неверно понимать культурный и когнитивный смысл соответствующей учебной практики, а учитель, скорее всего, будет неверно понимать культурный и когнитивный смысл ребенка.

Анализируя социально-классовые предпосылки видимых педагогов и, в общей форме, невидимых педагогов, мы рассматривали различные места воспитания. В случае видимых педагогов мы имели в виду школу, а в случае невидимых педагогов – семью. Вот почему *поверхностные* характеристики видимой педагогики могут быть понятны всем: ведь она является стандартной педагогической формой, независимо от того, воспроизводятся ли ее основополагающие принципы и практики в семье. Поэтому необходимо было проанализировать основополагающие упорядочивающие принципы официальной, т. е. школьной, педагогической практики и показать, что они могут препятствовать овладению этой практикой детьми, принадлежащими к низшим классам или к этническим меньшинствам. Говоря о невидимых педагогах, мы рассматривали семью и хотели показать, что для понимания педагогического смысла школьного контекста и практики необходима вспомогательная домашняя педагогическая практика.

Как я ранее подчеркивал, мы редко находим чистую форму невидимой педагогики, но сталкиваемся скорее со встроенной педагогической практикой, т. е. с ситуацией, когда невидимая педагогика встроена в видимую педагогику:

$$\frac{\text{НП}}{\text{ВП}}$$

Здесь знак дроби означает встроенное. Под поверхностью невидимой педагогики находятся определенные навыки и атрибуты видимой педагогики, а в некоторых случаях они выходят наружу. Это верно и для семьи. Интересно, что, когда жесткая классификация видимой педагогики возникает как педагогическая форма сама по себе или выходит на поверхность, это происходит для того, чтобы прервать невидимую педагогику. Очевидно, что даже для ярых сторонников невидимых педагогов их практическое применение обычно ограничивается ранними годами жизни ребенка; безусловно, в средней школе необходима видимая педагогика, поскольку именно такая практика приводит к профессиональному определению. С учетом подобной ситуации социализация части среднего класса как модальный тип является, пожалуй, уникальной. Под модальным мы имеем в виду то, что эта форма социализации не ограничивается отдельными семьями, но является общественно признанной формой, предполагающей расхождение между принципами и практиками педагогической социализации в начальной школе и соответствующими

принципами и практиками на этапе средней школы. Мягкая классификация встроена в латентную жесткую классификацию; и это, мы полагаем, имеет много сложных следствий.

В то же время нельзя сказать, что видимая педагогика является капиталистической практикой; в той или иной форме она служит стандартной европейской педагогической практикой, находя применение в каждой элитарной учебной программе средней школы, будь то на Востоке или на Западе. Жесткая классификация видимой педагогики, вероятно, уходит корнями в средневековый университет, в его основное разделение учебных дисциплин на тривиум и квадриум, с подчинением их обоим религии. Жесткое разграничение между умственным и физическим трудом восходит, вероятно, к тому самому периоду, когда физический труд имел собственные особые средства передачи как в семье, так и в специализированных гильдиях, создавая тем самым представление об автономной или отвлеченной видимой педагогике. Такая видимая педагогика, автономная в том, что касается контроля над собственными практиками, отвоёвала себе независимость от церкви, но осталась отвлеченной, поскольку ее дискурс замыкался только на ней самой и не имел выхода в сферу труда. После обретения независимости от церкви она стала все больше регламентироваться государством. Хотя в истоке своем видимая педагогика как передача не являлась классовым продуктом, *пусть даже то, что она передавала, и было таковым*, ее институционализация в частном и в государственном секторе привела к избирательному приобретению, основанному на классовом принципе.

Если говорить о невидимой педагогике, то, безусловно, в Великобритании и, пожалуй, повсюду сторонники такой педагогики как государственной формы, призывавшие к ее распространению и становлению как практики, принадлежали, как мы ранее уяснили, к определенной части среднего класса. Селия Дженкинс (Jenkins, 1989) ясно показала, что в то время, когда участники «Содружества с целью нового воспитания», в высшей степени влиятельного в 1920–1930-х гг., активно разрабатывали и продвигали систему «нового воспитания», почти все они были профессиональными деятелями в поле символического контроля, работали в специальных институтах символического контроля. Противники же невидимых педагогов, помимо собственно педагогов, чаще всего принадлежали к среднему классу в той его части, которая профессионально имела прямое отношение к производству, распределению и обращению капитала.

Противостояние этих частей среднего класса обусловлено борьбой не за распределение власти, а за принципы социального контроля. На экономическом и политическом уровнях это противостояние имеет форму спора о роли государства. В целом сторонники невидимой педагогики, принадлежащие к среднему классу, поддерживают вмешательство государства

и рост количества агентов и институтов символического контроля, а значит, и рост государственных расходов. Ведь это и обеспечивает основания и возможность их собственного воспроизводства и продвижения. Между тем защитники невидимой педагогики, тоже относящиеся к среднему классу, но к экономическому сектору и к предпринимателям, возражают против роста государственных расходов. Таким образом, здесь противостоят друг другу материальные и символические (дискурсивные) интересы.

До сих пор мы обсуждали классовые предпосылки, которые избирательно воздействуют на тех, кто может добиться успеха в видимой и невидимой педагогиках как общих типах педагогики. Ранее мы сказали, что эти общие типы могут порождать разные модусы. Теперь мы рассмотрим два модуса видимой педагогики, противоположных друг другу и в таком качестве присутствующих сегодня, похоже, как в Европе, так и в Северной и Южной Америке.

АВТОНОМНАЯ И РЫНОЧНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ВИДИМЫЕ ПЕДАГОГИКИ¹

Школьные и университетские системы сегодня все более и более вовлекаются в борьбу за то, что передается, за автономию передачи, за условия службы тех, кто передает, и за процедуры оценки приобретающих.

Я закончу эту главу рассмотрением, пусть беглым, нынешнего конфликта между формами, ориентированными на знание и на рынок, т. е. между «автономной» и «зависимой» формами видимой педагогики. Иными словами, между видимыми педагогиками, обоснованными внутренними возможностями, самого знания, и видимыми педагогиками, обоснованными их рыночной пригодностью. В некотором смысле автономная видимая педагогика является одновременно священной и светской формой, в зависимости главным образом от нахождения в положении передающего или приобретающего. С точки зре-

¹ «Автономная», т. е. независимая, педагогика, очевидно, является таковой сравнительно с рыночно ориентированной педагогикой, т. е. зависимой от экономики. Конечно, в Великобритании (да и повсюду) все уровни системы образования за последние тридцать лет стали в большей мере подчиненными централизованному контролю. Финансирование университетских исследований сегодня жестко ограничено как сокращением государственных вложений (особенно в сфере общественных наук), так и правительственными критериями, регламентирующими выделение средств. Рыночно ориентированные видимые педагогики свидетельствуют о смещении фокуса централизованного управления как относительно знания, которое передается, так и относительно изменения в контролирующих инстанциях, которые теперь включают в себя промышленников. Этот сдвиг фокуса наблюдается не только в разработке специализированных учебных курсов, но также в развитии специальных школ.

ния приобретающего, автономная видимая педагогика способствует классовой расстановке символическими средствами. Тем не менее она имеет вид священной. Однако рыночно ориентированная видимая педагогика является поистине светской формой, рожденной в «контексте образования затрат и отдачи», будто бы способствующего выработке важных навыков, установок и технологии в эпоху широкомасштабной хронической безработицы среди молодежи. Эксплицитные правила отбора, последования, скорости и критерии видимой педагогики легко становятся показателями действий школьного персонала и учеников, а бихевиористская теория обучения с легкостью реализует программы, руководства и обязательные комплексные учебные программы. Специализация учебных планов в рамках господствующей рыночно ориентированной видимой педагогики обеспечивает почти совершенное воспроизводство иерархии экономии в школе или между школами (как в случае специальных школ) посредством аттестации учебных планов, например как управленческих или предпринимательских, посредством различных технических специализаций, программ подготовки клерков творческих программ обучения ремеслу для учащихся из семей неквалифицированных рабочих и маргинальных классов. Это лишь маленький шаг к поощрению обучения рабочим специальностям и, как в Чили, частных школ, поддерживаемых государством. И автономная, и рыночно ориентированная видимые педагогики являются средствами передачи стратификации знания, социальных неравенств. Однако идеологическая база рыночно ориентированной видимой педагогики является более сложной и, пожалуй, более неопределенной.

Автономная видимая педагогика находит самообоснование во внутренней полезности и ценности знания, которое она передает, и в дисциплине, которой требует овладение этим знанием. Высокомерие такой педагогики заключается в претензии на морально высокое основание, на культурное превосходство, на безразличие по отношению к собственным стратификационным последствиям, в самомнении – отсутствии связи с чем бы то ни было, кроме самой себя, в замкнутой на самое себя отвлеченной автономии. Рыночно ориентированная видимая педагогика является идеологически гораздо более сложным образованием. Она включает в себя некоторые критические суждения об автономной видимой педагогике, в значительной степени она ведет происхождение от позиций, находящихся на левом фланге: это критика неудач городской школы, пассивности и подчиненного положения родителей, которые в совокупности уменьшают их способность контролировать школу и учителей, отсутствия интереса у учеников из среды неквалифицированных рабочих и, как следствие, их отказа учиться и противодействия неподходящим учебным планам, процедур оценки, которые указывают на относительные неудачи, вместо того чтобы подчеркнуть позитивный потенциал учащегося. Но она объединяет эти критические суждения в некоем новом дискурсе, становясь своего рода новым педагогическим Янусом.

Провозглашаемая приверженность большим возможностям выбора для родителей и учеников является тонкой завесой для старой стратификации школ и учебных планов, а не победой демократии в форме совместных действий организованной группы лиц. Новые формы оценки, учитывающей факторы биографического порядка, основанной скорее на критериях, чем на нормах, якобы призванной признать и высвободить индивидуальные качества, делали возможным и знаменовали более жесткий контроль над оценкой. В то же время периодическое массовое тестирование учеников способствует накоплению новых процедур распределения, направленных на достижение большей однородности приобретения знания, и вместе с тем создает показатели исполнения, свидетельствующие о его эффективности¹. Профессионализированное обучение, видимо, предлагает учащимся из семей неквалифицированных рабочих легитимацию их образовательных интересов в учебном плане, основанном на обучении ремесленным специальностям, и тем самым делает их значимыми педагогическими субъектами, но в то же время перечеркивает их личные и профессиональные возможности.

Ситуация действительно сложная. В то самое время, когда экономика движется в сторону большей концентрации на слияниях и корпоративном росте, на микроуровне, в сфере обслуживания, поощряется предпринимательская «мастеровая» культура. Это получает отражение в рыночно ориентированных видимых педагогиках, которые разрабатывают программы творческого обучения ремеслу, навыкам, необходимым для исполнения упомянутой функции, т. е., например, необходимым декоратору, водопроводчику, плотнику, которые будут работать на собственных предприятиях, а не по найму. Даже педагогические режимы смешиваются, приближаясь к характеристикам невидимой педагогики, например в «учете» биографических параметров учеников, в программах обучения навыкам, необходимым для жизни². Новый педагогический дискурс помещает в новый контекст

¹ Этими замечаниями я обязан Патрисии Бродфут (Broadfoot, 1986).

² Обсуждение невидимых педагогик происходило в контексте, где такая практика доминирует в определенном институте. Отмечалось, что невидимая педагогика, скорее, встроена в видимую педагогику, нежели существует в чистой форме в государственном секторе. В целом невидимые педагогики и (или) «интегрированные» педагогические практики будут формироваться на начальном уровне или, если они встречаются на среднем уровне, станут ассоциироваться с низшими социальными группами как средство общественного контроля над ними. Смещения в сторону невидимых педагогик или подобных «прогрессивных» практик, которые предполагают ослабление классификации и структурирования, более вероятны во времена «экономического оживления».

характеристики противоположных, казалось бы, дискурсов и тем самым дает им место в собственной идеологии¹.

Рыночно ориентированная видимая педагогика, по крайней мере в Великобритании, создает, видимо, большую локальную независимость для школ и учителей и усиливает конкуренцию между ними, однако в то же время школы и учителя оказываются в более тесной зависимости от государственного регулирования. И наконец, мы можем видеть, что государство теперь действует на совершенно других основаниях по отношению к принципам и практикам экономики и принципам и практикам специальных институтов и агентов символического контроля, особенно образования. В экономике правит приватизация, но конкуренция уменьшается, так как быстро происходят слияния и укрупнение. Поскольку государство сокращает свой контроль, корпорации и транснациональные образования занимают освободившееся пространство. В секторе специальных институтов символического контроля, особенно в образовании, мы видим, что приватизация, локальные автономии институтов поощряют конкуренцию между действующими субъектами. В сущности, можно сказать, что главной ареной конкуренции является не экономика в целом, но все больше сектор регламентируемого государством символического контроля. Однако, несмотря на большую конкуренцию в этом секторе, он подвергается более интенсивным и более сложным формам государственного регулирования. Таким образом, существенное смещение, которое, видимо, имеет место, — смещение государственной регламентации из экономики в поле символического контроля. Тем не менее государственное управление символическим контролем производится все больше и больше путем исключения его собственных агентов и их замещения менеджерами, администраторами, предпринимателями, работающими в экономическом поле.

Идеологическим сообщением рыночно ориентированной видимой педагогики является не столько регламентация и реализация педагогики нового «соответствия», сколько новая регламентация и реализация символиче-

¹ Можно предположить, что чем абстрактнее принципы разделения труда, тем проще социальное разделение труда, поскольку многие низшие (и, по нарастающей, высшие) функции соединены в информационные цепочки и охвачены компьютерными циклами обратной связи, вероятно также, поскольку социальное разделение труда в экономическом поле становится одновременно упрощенным и редуцированным, что поле символического контроля станет более сложным и масштабным. Кроме того, можно ожидать попытки развития структуры предпринимательской деятельности ремесленного типа. По большей части профессиональное обучение групп рабочего класса направлено на эту цель.

ского контроля в переходе к позднейшей трансформации капитализма — к коммуникациям¹.

ДОПОЛНЕНИЕ

Данная статья является пересмотренным вариантом более ранней работы «Класс и педагогики: видимая и невидимая»². В ней содержится более подробное и пространное обсуждение правил и их классовых предпосылок и предлагается более общая модель порождающих типов и модусов педагогических практик. Кроме того, она включает в себя обсуждение рыночно ориентированных педагогик и размышления об их истоках, функциях и связях с макроизменениями в форме символического контроля. Однако она не заменяет собой более раннюю статью, но расширяет ее и строится на ее основе. В данной статье действительно показано, что базовая основополагающая логика этой и других работ способна справиться с содержательными проблемами, а также связать макро- и микроуровни анализа.

Если говорить в терминах общего анализа классификации и структурирования, то фокусом этой статьи в обсуждении специфических педагогических практик является скорее структурирование, нежели классификация. Следует иметь в виду, что принципы классификации всегда невидимо присутствуют во всякой педагогической практике в том смысле, что любой контекст этой практики предполагает отношения с другими контекстами, с другими педагогическими практиками/коммуникациями, будь они внутренними или внешними для него. Кроме того, принципы классификации зримо присутствуют в любой педагогической практике и реализуются в организации учащихся, распределении задач и в организационных характеристиках контекста. Таким образом, принципы классификации, как и принципы структурирования, всегда имеют внутренние, а также внешние значения.

ЛИТЕРАТУРА

Aggleton, P. Rebels without a cause? Socialization and subcultural style among children of the new middle classes / P. Aggleton, G. Whitty // Sociology of Education. 1985. Vol. 58, № 1. P. 60–72.

¹ Этот переход связан с высоким уровнем безработицы, изменениями профессиональных функций и условий, с нарастанием процесса слияния, периодическими угрозами серьезного спада, которые все вместе вызывают нестабильность социального устройства. Всеохватывающее движение к большему государственному контролю в поле символического контроля часто заявляет о себе посредством идеологии семьи и нации. Этот новый индивидуализм, регламентирующий поле символического контроля, резко контрастирует с революционным корпоративным потенциалом в сфере коммуникаций в экономическом поле.

² См. в книге «Класс, коды и контроль». Т. 3. Перераб. изд. 1977 г.

Bernstein, B. On pedagogic discourse / B. Bernstein // Handbook of theory and research for the sociology of education. New York : Greenwood, 1986. P. 205–239.

Broadfoot, P. Whatever happened to inequality? Assessment policy and inequality: the UK experience / P. Broadfoot // British Journal of the Sociology of Education. 1986. Vol. 7, № 2. P. 205–224.

Children and their primary schools. Report of the Central Advisory Council for Education (England). London : HMSO, 1967.

Cohen, G. Culture and educational achievement / G. Cohen // Harvard Educational Review. 1981. Vol. 51, № 2. P. 270–285.

Daniels, H. R. J. An enquiry into different forms of special school organization, pedagogic practice and pupil discrimination / H. R. J. Daniels // CORE: Collected Original Resources in Education. 1988. Vol. 12, № 2.

Daniels, H. R. J. Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice / H. R. J. Daniels // British Journal of the Sociology of Education. 1989. Vol. 10, № 2. P. 123–140.

Domingos, A. M. Social class, pedagogic practice and achievement in science: a study of secondary schools in Portugal / A. M. Domingos // Ph.D thesis. University of London, 1984.

Giroux, H. A. Schooling for democracy / H. A. Giroux. London : Routledge, 1989.

Holland, J. Social class differences in adolescents' conception of the domestic and industrial division of labour / J. Holland // CORE: Collected Original Resources in Education. 1986. Vol. 10, № 1.

Jenkins, C. The professional middle class and the origins of progressivism: a case study of the New Education Fellowship, 1920–1950 / C. Jenkins // Ph.D. thesis. University of London, 1989.

King, R. All things bright and beautiful? A sociological study of infants' classrooms / R. King. Chichester : Wiley, 1978.