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

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ОБЗОР ОСНОВНЫХ КОНЦЕПЦИЙ¹

Питер Макларен

На деле критическая педагогика так же разнообразна, как и ее многочисленные приверженцы. Однако многие работы объединяют схожие темы и разработки. <...> [Ниже] я более детально обрисую ее главные категории. Категорией можно назвать любой вопрос, концепцию, предмет обсуждения, гипотезу или идею, которые находятся в центре внимания критической теории. Эти категории направлены на то, чтобы создать теоретическую базу, на основе которой можно было бы по-новому прочесть мои журнальные публикации и, может быть, лучше понять теории, выдвинутые исследователями критического направления. Эти категории служат цели пояснения и иллюстрации, хотя некоторые критические теоретики наверняка заявят, что надо было включить сюда и другие концепции или что некоторым концепциям не уделено того внимания, какого они заслуживают.

ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРИИ

Прежде чем обсуждать отдельно взятые категории, сначала нужно рассмотреть, как эти категории были выявлены. Сторонники критической теории исходят из предпосылки, что *мужчины и женщины изначально не свободны и живут в мире, полном противоречий и неравномерного распределения власти и привилегий*. Теоретики критической педагогики в первую очередь отдают предпочтение теориям *диалектическим*, т. е. тем теориям, которые видят в проблемах общества нечто большее, чем не связанные между собой индивидуальные случаи или недостатки общественного устройства. Исследователи воспринимают эти проблемы как часть *интерактивного контекста*, в котором существуют индивид и общество. Индивид, социальный деятель, одновременно формирует социальную вселенную,

¹ *Макларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О. Фадиной. М. : Просвещение, 2007. С. 265–311.

частью которой является, и, в свою очередь, формируется ею. При анализе общественных отношений на первое место не выдвигается ни общество в целом, ни отдельная личность; они неразрывно связаны, так что, упоминая об одном, мы неизбежно подразумеваем другое. Диалектическая теория пытается согнать с насиженного места такие истории и отношения, которые имеют раз и навсегда установленный смысл и вид, и проследить взаимодействия от контекста к его части, от системы к отдельному событию. Таким образом, критическая теория помогает нам сосредоточиться *одновременно на обеих сторонах социального противостояния*¹.

Уилфред Карр и Стивен Кеммис дают следующее описание диалектического мышления: «Диалектическое мышление подразумевает поиск... противоречий (таких, как невольное подавление менее способных учеников системой, которая стремится помочь всем студентам достичь «полного раскрытия»), однако на деле это происходит не так механически, как в формуле тезис – антитезис – синтез. Напротив, это открытая и ищущая форма мышления, которая требует постоянных размышлений о взаимосвязи *части и целого, знания и действия, процесса и результата, субъекта и объекта, бытия и становления, риторики и реальности, структуры и функции*. В процессе подобных размышлений могут быть обнаружены *противоречия* (такие, например, как политическая *структура*, заявляющая о том, что каждый может участвовать в процессе принятия решений, но *функционирующая* таким образом, что у людей нет равного доступа к информации, которая может повлиять на жизненно важные решения). Когда эти противоречия вскрыты, возникает необходимость в новом конструктивном мышлении и новом же конструктивном действии, чтобы преодолеть это противоречивое состояние дел. Взаимодополняемость элементов создает динамичную систему: в ней существует напряженность, а не статичная конфронтация между двумя полюсами. При диалектическом подходе части, составляющие целое, рассматриваются как взаимосоставляющие, а не как нечто отдельное и четко разграниченное. Таким образом, противоречие следует отличать от парадокса: когда мы говорим о противоречии, то подразумевается, что можно достичь разрешения конфликта, а когда речь идет о парадоксе, это значит, что две несовместимые идеи остаются инерционно противоположны друг другу (курсив в оригинале)» (Carr and Kemmis, 1983, p. 36–37).

Диалектическая природа критической теории позволяет исследователям педагогики рассматривать школу не просто как место усвоения знаний, социализации или воспитания, но также как территорию культуры, которая способствует социальной мотивации и личностной трансформации уче-

¹ Данный раздел написан по следующим источникам: Oilman, 1986; Carr, Kemmis, 1983; Kemmis, Fitzclarence, 1986; Giroux, 1981; Bloch, 1983.

ников. Мои собственные исследования образования в различных малых сообществах показывают, что школа *одновременно* действует как средство обретения мотивации для учащихся и как средство укрепления, узаконивания и воспроизводства интересов господствующего класса, направленных на воспитание послушных, безгласных, низкооплачиваемых работников в будущем (McLaren, 1999).

Диалектический подход к школьному образованию позволяет нам рассматривать школу как место *одновременно* господства и освобождения. Это идет вразрез со взглядами на школу, согласно которым она просто воспроизводит классовые отношения и пассивно делает из школьников жадных молодых капиталистов. Конечно, школа воспроизводит классовые отношения, но она может также служить местом, где эти классовые отношения оспариваются. Подобный взгляд на школу с диалектических позиций затрагивает устоявшуюся теорию образования, согласно которой в школе ученикам в основном прививают некоторые навыки и воззрения, что способствует их превращению в патриотичных, трудолюбивых, ответственных граждан; критическая теория согласна с такой позицией, но в этом и состоит главная проблема. Как показали последние события, образованные граждане США не могут разобраться, кто из политических лидеров склонен к империалистическим войнам во имя сохранения «ресурсов» для накопления капитала, а кто искренне предан делу мира и социальной справедливости.

Сторонники критической теории утверждают, что всякая дееспособная теория школьного образования *должна быть пристрастной*, т. е. однозначно и четко привязанной к борьбе за улучшение качества жизни всех путем построения общества, основанного на иных, чуждых эксплуатации, отношениях и на социальной справедливости. Сторонник критического образования не согласен с тем, что в каждой проблеме есть две стороны и что интересы обеих сторон должны быть учтены в равной степени. Для сторонника социально-критической теории у всякой проблемы существует *много* сторон, и они чаще всего связаны с чьими-то классовыми, расовыми или тендерными интересами.

Давайте теперь посмотрим, как критическая теория воплощается на практике. Возьмем повседневную учительскую задачу – определение целей урока. Я приведу теорию Анри Жиру о важности различения между *макро-* и *микроцелями*¹.

Решение задач поддержания порядка на уроке связано обычно с необходимостью чувствовать себя в классе уверенно и обеспечивать контроль за знаниями и поведением. Учителя часто делают основной упор в классе на организацию урока, его продуктивность, выработку навыков и умений,

¹ Обсуждение макро- и микрообъектов заимствовано из работы: Giroux, 1979. См. также: Giroux, 1988.

в результате чего упускают из виду важный вопрос: «Зачем вообще ученикам дают именно эти знания?» Жиру разделяет задачи на уроке на две категории: на макро- и микроцели.

Макроцели заключаются в том, чтобы научить детей связывать между собой методы, содержание, структуру учебного предмета с его значением для будущей взрослой жизни. Такой диалектический подход к целям урока позволяет ученикам усвоить широкий спектр информации, или картину мира; другими словами, это помогает им выработать политические взгляды. Благодаря этому ученики могут выявить скрытое содержание школьной программы и развить в себе критическое политическое сознание.

Микроцели направлены на содержание учебного предмета; их отличает узкая направленность, исследовательская работа строго в рамках данного предмета. Жиру указывает, что важность взаимосвязи между макро- и микроцелями состоит в том, что *она позволяет учащимся раскрыть связь между задачами учебного предмета (или курса) и нормами, ценностями и структурными отношениями окружающего их общества*. Например, микрозадача при изучении на уроке истории вьетнамской войны может состоять в заучивании дат сражений, тонкостей дебатов в Конгрессе США по поводу этой войны, причин, приведенных Белым домом для продолжения войны. Микрозадачи нужны для организации, классификации различных данных, овладения и пользования ими. Это то, что Жиру называет *продуктивным знанием*. Макроцели в то же время позволяют выявить связь между целью и средствами, между отдельными событиями и их широким социальным и политическим контекстом. Урок истории о событиях вьетнамской войны или недавнем вторжении в Гренаду, об операции «Буря в пустыне» в Ираке или о войне в Афганистане, например, может вызвать следующие макровопросы: как связаны эти вторжения, предпринятые якобы с целью защиты интересов граждан США, с общей политикой империализма? Какие отношения связывали американскую промышленность и военный сектор экономики во времена вьетнамской войны? Чьим интересам больше всего послужила эта война? Кто получил прибыль от этой войны? Какие классовые отношения были между теми, кто воевал, и теми, кто остался дома и учился в университетах? Помимо уничтожения коррумпированного режима талибов, тренировочных лагерей террористов и сети боевиков во время войны в Афганистане, не хотели ли США одновременно прибрать к рукам жизненно важные природные ресурсы, такие как нефть?

Постановка на практике макроцелей способствует диалектическому исследованию вопроса; этот процесс представляет собой социально-политическое приложение полученных знаний. У Жиру это называется *директивным знанием*. Критическая теория стремится найти такой вид знания, который позволит ученикам распознавать *социальную функцию той*

или иной конкретной формы знания. Цель диалектического направления в теории образования, таким образом, состоит в том, чтобы дать ученикам модель, с помощью которой они могли бы изучать подспудные политические, социальные и экономические основы капиталистического общества с правящим белым большинством.

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЗНАНИЙ

Последователи критической педагогики рассматривают школьные знания как имеющие социальные и исторические корни и связанные с определенными интересами. Знания, приобретенные в школе (или где-то еще, неважно), не бывают нейтральными, или объективными, – они систематизируются и излагаются определенным образом и в определенном порядке; при этом освещение или, напротив, исключение некоторых тем подразумевает скрытую логику. Знание представляет собой социальную конструкцию, глубоко уходящую корнями в сплетение отношений власти. Когда критические теоретики заявляют, что знание социально обусловлено, они имеют в виду, что оно является продуктом договоренности или соглашения между индивидуумами, состоящими в определенных социальных отношениях (а именно классовых, расовых и тендерных) и живущими в реальный момент истории. Когда мы говорим, что знание является общественной надстройкой, мы имеем в виду, что наше представление о мире символично, оно построено нашим сознанием на основании взаимодействий с другими людьми и в огромной степени зависит от культурных, местных особенностей, обычаев и исторической специфики. Не существует идеального, самобытного, неиспорченного, первобытного мира, к которому можно было бы приложить наши общественные надстройки; всегда есть некое мировоззрение, которое содержит символы. И это конкретное мировоззрение (а именно язык, культура, место и время) будет оказывать влияние на то, какой смысл придается этим символам. Не существует внутреннего чисто субъективного восприятия вещей. Нельзя сказать, что мы стоим *перед* социальным миром, нет, мы живем *внутри* его. И когда мы хотим понять смысл событий, то ищем их значение в обществе. Теперь пора задать ряд вопросов, относящихся к социальной обусловленности знания, например: почему женщины и социальные меньшинства часто воспринимают происходящее иначе, чем белые мужчины? Почему учителя склонны выше ценить мнения белых молодых людей из среднего класса, чем чернокожих девушек того же среднего класса?

Критическая педагогика задается вопросом: как и почему возникает именно такая структура знания и почему одни понятия о реальном мире узакониваются и приветствуются господствующей культурой, а другие – нет? Критическая педагогика ищет ответ на вопрос: как наши повседневные

здоровые понятия – наши социальные установки, или «субъективные взгляды», – как они возникают и как проявляются? Другими словами, каковы *социальные функции* знания? Принципиально важно здесь то, что некоторые формы знания официально приняты и одобрены обществом больше, чем другие. Скажем, во многих школах США на естественные науки и математику отводится больше часов, чем на гуманитарные предметы. Это можно объяснить связью между потребностью крупного бизнеса в персонале для успешной конкуренции на мировых рынках и воззваниями движения за реформу образования, которое имеет целью восстановить высокое качество обучения. Некоторые виды знаний защищают определенные тендерные, классовые и расовые интересы. Так чьим же интересам служит знание? И кто в результате выходит из игры? Кто остается на обочине?

Можно сформулировать это в виде других вопросов: какие отношения существуют между общественным классом и знаниями, которым учат в школе? Почему мы ценим научное знание выше практического? Почему наши учителя говорят на «нормативном английском»? Почему люди все еще не склонны голосовать на президентских выборах за женщину, или афроамериканца, или латиноамериканца? Как в школе усиливаются стереотипы в отношении женщин, меньшинств и обездоленных? Чем объяснить, что каким-то знаниям придается важное значение (например, работам философов и ученых), а практические знания обычных людей маргинальных групп или угнетенных слоев часто игнорируются и оказываются ненужными? Почему мы изучаем «великих деятелей» американской истории, а на изучение вклада в историю женщин, меньшинств и борьбу людей из низших социальных слоев времени тратим значительно меньше? Почему в школах так мало изучается американское рабочее движение? Как и почему некоторые виды знания используются для поддержки господствующей в обществе идеологии, что, в свою очередь, помогает завуалировать несправедливые отношения между разными общественными группами?

Виды знания

Критическая педагогика следует делению знания на виды, предложенному немецким социологом Юргеном Хабермасом¹. Давайте рассмотрим эту концепцию на примере школьного урока. Педагоги, придерживающиеся либеральной или консервативной идеологии, в основном ориентированы на *техническое знание* (что соответствует *продуктивному знанию* у Жиру): знание – это все, что можно измерить количественно и выразить в цифрах. Техническое образование базируется на естественных науках,

¹ Habermas, 1972; см. также: Habermas, 1974. Цит. по: Kemmis, Fitzclarence, 1986. P. 70–72.

оно использует гипотетико-дедуктивный или эмпирически-аналитический метод и оценивается, помимо всего прочего, посредством коэффициента интеллектуального развития, скорости чтения, по результатам тестов SAT; все это используется преподавателями для распределения детей по группам, проверки знаний и контроля.

Второй тип – *практические знания*, он нацелен на просвещение, дает людям возможность действовать в окружающем мире. Практические знания, как правило, приобретаются через историческое описание и анализ социальных ситуаций в развитии и направлены на то, чтобы помочь человеку разобраться в общественных событиях, происходящих в данный момент и в данной ситуации. Например, либеральный педагог-теоретик, проводящий полевые исследования в школе с целью оценить поведение и взаимодействие учеников, приобретает практические знания. Этот тип знания обычно не имеет отношения к цифрам и измерениям и не получается в результате статистической обработки данных.

Однако сторонника критической теории интересует то, что у Хабермаса названо *эмансипирующим знанием* (то же, что *директивное знание* у Жиру), которое стремится примирить и преодолеть противостояние технического и практического знания. Эмансипирующее знание помогает нам понять, как отношения в обществе искажаются и используются в интересах тех, кто имеет власть и привилегии. Оно также нацелено на создание условий, при которых можно было бы преодолеть иррациональность, господство и угнетение и преобразить их путем целенаправленных коллективных действий. Оно имеет потенциальную возможность участвовать в восстановлении социальной справедливости, равенства и равноправия. Знание можно считать эмансипирующим, только если оно учитывает права всех членов общества. Только если это знание упраздняет буржуазное гражданское общество, оно может заявлять о том, что служит рабочему классу. Знание же, которое не идет дальше созерцания мира и объективного восприятия его, не стремится преодолеть данные социальные условия, только закрепляет то, что уже существует. Революционное критическое знание сочетает теорию и практику, оно вносит свой вклад в преобразование имеющихся в обществе отношений в интересах освобождения от правления капитала.

Класс

Понятие *класс* определяется *экономическими, социальными и политическими отношениями, регулирующими жизнь при данном общественном устройстве*. Классовые отношения отражают принуждение и ограничения в отношении отдельных людей и общественных слоев в уровне доходов, роде занятий, месте жительства и других показателях социального положения и уровня. Классовые отношения неразрывно связаны с трудом, создаю-

щим прибавочную стоимость: с теми, кто ее производит и кому достаются результаты этого труда. Труд, создающий прибавочную стоимость, – это труд сверх необходимого. Классовые отношения также связаны с распределением в обществе власти и ее структурами. Сегодня различия внутри рабочего класса проявляются сильнее, поэтому в наше время можно говорить о новых *подклассах* в рамках американской социальной надстройки, которая включает негров, выходцев из Латинской Америки, осколки азиатских классовых слоев, а также престарелых белых пенсионеров, безработных и временных рабочих, большое число женщин, инвалидов и другие маргинальные социальные группы. Однако, пожалуй, удобнее будет выделить две основные категории, которые существуют и в американской экономике, и во всем мире: транснациональный класс капиталистов и рабочий класс. Маркс писал, что средства, с помощью которых человек определяет свой материальный мир, во многом определяют, как они, эти средства, будут произведены. Маркс также открыл, каким образом в капиталистическом обществе правящий класс извлекает «прибавочную стоимость» из заработной платы наемных рабочих. В крупных масштабах это приводит к тому, что один класс (рабочий класс, или класс производителей) эксплуатируется правящим классом (классом предпринимателей), который извлекает из производителей «прибавочную стоимость», т. е. любые излишки, кроме небольшой оплаты, которая позволяет рабочему классу выжить. Эта самая «прибавочная стоимость» и позволяет существовать классу капиталистов. В капиталистических условиях производства капиталисты покупают рабочую силу рабочих в обмен на заработную плату, чтобы создать стоимость, которая присоединяется капиталистом к его капиталу. Другими словами, капиталист покупает у рабочего товар, который имеет потребительскую стоимость, – рабочую силу рабочего. Рабочая сила (способность трудиться) всегда больше своей номинальной стоимости, потому что она производит прибыль для капиталистов. Заработная плата кажется на первый взгляд эквивалентной затраченному труду, который капиталист приобрел у рабочего. Прибавочный труд – это труд неоплаченный, который и служит основой всей капиталистической прибыли. И чем больше неоплаченного труда производят рабочие, тем больше прибыли получает капиталист. Закон стоимости гласит, что ценность товара определяется временем, затраченным на его производство. Согласно Марксу, классовая борьба ведет к диктатуре пролетариата. Грядущая революция пойдет под знаменем классовой борьбы.

Чтобы подойти к понятию класса с точки зрения диалектического марксистского учения, необходимо кратко очертить основы марксистской философии по вопросу внутриклассовых отношений. Как отмечают Паула Элман, Гленн Риковски и другие педагоги-марксисты, философия внутренних отношений недооценивает значение реляционного мышления. Реляционное

мышление отличается от мышления категориями. В то время как первое рассматривает одни явления во взаимодействии с другими, последнее изучает феномены изолированно друг от друга. Реляционное мышление может относиться как к внешним, так и к внутренним отношениям. Маркса интересовали внутренние отношения. Внешние отношения – это те, которые создают синтез различных явлений и объектов и могут существовать вне или независимо от этих отношений. Внутренние отношения – это те, в которых противоположные объекты исторически связаны таким образом, что не могут достичь результата отдельно друг от друга. Собственно, как только внутренние отношения перестают существовать, результаты их взаимодействия также прекращают существование.

Диалектическое понятие класса рассматривает внутренние отношения труда и капитала в свете их диалектического противоречия – внутреннего отношения двух противоположностей, находящихся во взаимодействии, которые не могли бы существовать в отсутствие своих внутренних взаимоотношений. Как только эти внутренние отношения уничтожаются, их участники тоже прекращают свое существование. Любые диалектические противоположности являются внутренними отношениями. Однако не все внутренние отношения – диалектические противоположности. Диалектические противоположности, или «единство противоположностей», – это такие явления, которые не могли бы существовать, или продолжать свое существование, или начать существование в отсутствие внутренних отношений друг с другом. Сама природа (внутренняя и внешняя) каждой из противоположностей сформирована в силу их отношения к своей противоположности. Антагонистические отношения между трудом и капиталом или между производством, распределением и обменом составляют сущность капитализма. В ходе отношений труда и капитала потребляется труд рабочего. Таким образом, рабочие представляют диалектическую противоположность капиталу и участвуют в процессе создания материальных ценностей. Основа раскола, или размежевания, внутри капиталистического труда лежит во внутренних отношениях труда: есть труд как производитель материальных ценностей и труд как *применение рабочей силы*. В антагонистических внутренних отношениях труда и капитала одна из сторон всегда выигрывает. Капитал (позитивная зависимость) в этой структуре получает выгоду от отношений с трудом (негативная зависимость). Чтобы освободиться от своего подчиненного положения, труд должен уничтожить внутренние отношения – через отрицание своей негативной зависимости.

Такая трактовка понятия класса дает более глубокое аналитическое проникновение, чем оперирование понятиями о классе, которые сводят его к трудовым навыкам, профессиональному статусу, социальному неравенству или расслоению. Потому что при таком понимании класса – как

динамичной и диалектической социальной силы – мы можем разоблачить силы, порождающие социальное неравенство. Этого можно достичь лишь путем анализа стоимостного выражения труда в целостной социальной вселенной капиталистического общества, в том числе и того, как капитал вносит товарные отношения даже в наш внутренний мир. Таким образом, мы вкратце дали представление о сложных диалектических процессах, порождающих отношения труда и капитала, которые и производят все материальные ценности.

Противоречие труда и капитала составляет ключевое диалектическое противоречие, которое порождает конкретно-историческую форму капиталистического богатства, т. е. стоимостную форму капиталистического богатства. Важно помнить, что рабочий продает капиталисту не свой живой активный труд, который производит в течение рабочего времени, но скорее он продает рабочую силу, или способность трудиться определенное количество часов в неделю. Обменивая свою рабочую силу на заработную плату, рабочий получает взамен не собственно заработную плату, а то, что Маркс называет товаром в виде зарплаты. То есть рабочий получает то, что выражается в определенной сумме как средства к существованию и восстановлению сил для работы. Таким образом, он не получает ни в каком виде общей, или абстрактной, формы власти над товарами, необходимыми для поддержания жизни и восстановления работоспособности других тружеников. Власть потреблять купленную им рабочую силу принадлежит только капиталисту. Рабочая сила приобретает для рабочего только меновую стоимость. Труд, как явствует из такого понимания рабочей силы, есть приложение рабочей силы, и именно труд производит стоимость. Рабочему платят за наличие его рабочей силы еще до того, как будет произведен товар. Некоторая часть стоимости, производимая рабочим посредством своего труда, превышает эквивалентную стоимость, которую он получает за наличие своей рабочей силы. Когда капиталист потребляет то, за что он заплатил, он таким образом получает более высокую стоимость, чем та, которая заключена в зарплате, выплачиваемой рабочим. Капиталист получает прибавочную стоимость, созданную трудом рабочих. Таким образом, зарплата рабочего не эквивалентна его труду или его усилиям по производству стоимости. Важно понимать, что денежный эквивалент рабочей силы – это не то же самое, что денежный эквивалент труда. Прибавочная стоимость, извлекаемая капиталистом, является на самом деле неоплаченным трудом рабочих. Рабочая сила *обменивается* на стоимость, в то время как труд *создает* стоимость. Капиталист обменивает заработную плату на рабочую силу трудящегося (его производительность и трудовые навыки), задействованную определенное количество часов в неделю. Так как капиталист владеет рабочей силой рабочих, он может продать эту рабочую силу как товар в обмен на денежный эквивалент стоимости этой рабочей силы. Рабочая сила не создает стоимости, это делает

труд. Именно рабочая сила (потенциальная по отношению к труду), когда она прилагается рабочим в конкретном акте труда, производит капитал или стоимость, т. е. отношения эксплуатации. Конкретный труд, прилагаемый рабочим, составляет произведенную стоимость выше и больше той, которую ему отдают в виде зарплаты за его рабочую силу. Таким образом, рабочий сам создает те отношения, в ходе которых его эксплуатируют. То, что на первый взгляд кажется равным обменом – эквивалентный социальный обмен зарплаты на произведенную работу, – на самом деле является эксплуатацией. Это отношения между людьми, сведенные до уровня отношений между неодушевленными предметами. Равный обмен в соотношении труд – заработная плата может считаться равным только с точки зрения рынка. Но то, что кажется обменом эквивалентными стоимостями, на самом деле является эксплуататорским извлечением капиталистами прибавочной стоимости. Другими словами, нам пытаются представить, что речь идет о равных отношениях. Стоимость, произведенная трудом, «в целях пропаганды» представляется равной зарплате рабочего. Диалектическое противоречие или внутренние отношения неизбежно приводят к пониманию того, что капиталистический способ производства, основанный на обмене эквивалентами стоимости, в сущности, представляет собой отношения эксплуатации, осуществляемые путем извлечения прибавочной стоимости капиталистами. Невозможно дать анализ класса в рамках социальной вселенной капитализма, не обратившись к истории классовой борьбы, которая пропитывает насквозь всю общественную жизнь капиталистического общества.

Культура

Понятие *культура*, как бы оно ни было разнообразно, существенно необходимо для понимания критической педагогики. Я использую здесь термин *культура* для обозначения *специфических способов, с помощью которых социальная группа организует свою жизнь и осмысливает данные обстоятельства и условия жизни*. Помимо определения культуры как *устойчивого набора обычаев, идеологических установок и ценностей, с помощью которых различные группы осмысливают окружающий мир*, нам необходимо разобраться, как вопросы культуры помогают нам понять, кто обладает властью и как она воспроизводится и проявляется в общественных отношениях, которые связывают школу и общество. Способность отдельных людей выражать свою культуру связана с властью, которую определенные группы способны навязать обществу. Выражение своих ценностей и убеждений людьми, имеющими некий общий исторический опыт, определяется их коллективной властью в обществе¹.

¹ Для более подробного обсуждения темы культуры см.: Lee, 1985.

Связь между культурой и властью в последние пятнадцать лет подробно анализировалась в работах по критической социологии. На основе этой литературы можно вычлени́ть три различных подхода, которые проливают свет на политическую логику, определяющую различные отношения власти и культуры. Первый – культура теснейшим образом связана со структурой общественных отношений внутри класса, группы, пола и возрастных групп, которые порождают различные формы притеснения и подчинения. Второй – культура рассматривается не просто как образ жизни, но и как форма производства, посредством которой различные группы, находящиеся либо в доминирующем, либо в подчиненном положении, определяют и реализуют свои чаяния через неравные отношения к власти. Третий – культура видится как поле битвы, где возникновение, принятие и распространение определенных видов знания и опыта становятся главными аренами схватки, тесно связанной с классовой борьбой. Здесь важно отметить, что каждый из этих подходов поднимает фундаментальные вопросы о способах сохранения неравенства и борьбы с ним как в сфере школьной культуры, так и в капиталистическом обществе в целом (Giroux, McLaren, 1986, p. 232–233)¹.

Господствующая культура, подчиненная культура и субкультура

Три основные категории, связанные с понятием культуры, – господствующая культура, подчиненная культура и субкультура – широко обсуждались в последнее время в научных кругах критического направления. Культура легко разделяется на исходные: господствующую и подчиненную. *Господствующая культура* означает общественные устои и представления, которые *утверждают основные ценности, интересы, концепции социального класса, контролирующего материальное и символическое богатство общества*. Те группы, которые находятся в подчинении у основной, доминантной, культуры правящего класса, составляют *подчиненную культуру*. *Субкультуру* можно описать как подгруппы двух основных, исходных культур (господствующей и подчиненной). Личности, создающие субкультуру, часто используют наглядные символы и общественные действия, чтобы отделить себя от господствующей культуры. Достаточно в качестве примера привести панк-культуру, с ее устойчивыми предпочтениями в музыке, с ее броскими одеяниями, торчащими вверх волосами, с ее попыткой развенчать господствующие в обществе правила пристойности, навязываемые средствами массовой информации, школой, религией и культурными традициями. Почти всегда субкультура рабочего класса занимает в обществе положение подчиненной, и многие ее члены прибегают к актам протеста против интересов и правил господствующего класса. Важно помнить,

¹ Развитие идей, ранее высказанных Жиру.

однако, что люди не живут в определенном классе или культурной группе, — они *строят свою жизнь на основе классовых или культурных отношений*, которые могут быть отчасти господствующими, а отчасти подчиненными¹.

Субкультуры ведут соревнование за культурное «пространство», они ищут незанятые ниши в официальной культуре. Господствующая культура не в состоянии полностью контролировать все подчиненные культурные группы. Давайте посмотрим на неформальные объединения: британские (скажем, рабочую молодежь, пижонов, скинхедов, панков, грубиянов, растафарианцев) или американские (клубы байкеров, такие как «Ангелы Ада», этнические уличные банды или пригородные банды среднего класса), все эти субкультуры скорее настроены на переговоры с обществом, нежели на открытое противостояние ему. Как отмечает Джон Манси, это объясняется тем, что они действуют прежде всего в сфере досуга, которая в высшей степени уязвима для коммерческого и идеологического внедрения (Muncie, 1981). Субкультуры зачастую действительно провозглашают символическую критику общественного устройства и часто сгруппированы по классовым, тендерным, стилевым или расовым признакам. Несмотря на нередко нещадную эксплуатацию сопротивления различных молодежных субкультур буржуазными институтами (школой, работой, правовой системой, потребительской индустрией), как правило, субкультурам удается поддерживать борьбу за разоблачение происхождения, формирования и закрепления значений понятий; следовательно, они все же представляют в той или иной степени борьбу против существующего угнетения. Многие неформальные движения отражают скорее кризис внутри господствующего общества, чем монолитную сплоченную силу, направленную против него. Они отвергают символический потенциал катехизиса доминирующих корпоративных средств пропаганды и учреждений культуры, контролируемых кучкой владельцев крупных предприятий. Например, движение хиппи 1960-х гг. представляло собой отчасти проявление мелкобуржуазного социализма со стороны радикально настроенных выходцев из среднего класса, вдохновленных как идеалистическими принципами, так и поисками духовного и жизненного комфорта. Они часто отвлекали внимание от изначального неравенства капиталистического общества. Как утверждает Манси, субкультуры представляют «скорее кризис внутри господствующей культуры, чем конспиративный заговор против господствующей культуры» (Muncie, 1981, p. 76). Молодежная контркультура шестидесятых служила тем идеологическим перегибом, который вскормил мои педагогические

¹ Я благодарен за обсуждение вопросов культуры в следующих работах: Calluori, 1985; Brake, 1980; Murdock, 1974; Hebidge, 1979; Connell [et al.], 1982. См. также: Hall, Jefferson, 1980.

взгляды, изложенные во второй части этой книги. На моих глазах происходило зарождение радикального движения среднего класса, я видел этих недовольных людей в кофейнях, они были поглощены поисками яркой жизни и избегали разумного и честного анализа структурного неравенства, скрытого в недрах мирового капитализма.

Культурные формы

Культурные формы – это символы и общественные устои, которые выражают собой культуру, такие, как музыка, одежда, еда, религия, танцы и образование; они вырабатываются разными группами в их стремлении сформировать свою жизнь с учетом физического и политического окружения. Телевидение, видео, киноиндустрию можно рассматривать как культурные формы. Бейсбол тоже культурная форма. Формы культуры не существуют отдельно от структурных оснований общества, а те связаны со способом экономического производства, направленностью потребностей, системой общественных ценностей, асимметричными отношениями власти и знаний, различными идеологиями, а также классовыми, расовыми и тендерными отношениями.

Гегемония

Доминирующая культура получает возможность проявлять свое господство над подчиненной культурой или подчиненными группами посредством так называемой гегемонии¹. Гегемония означает удержание господства не только открытым проявлением силы, *но прежде всего через согласованные социальные нормы, социальные формы и структуры, внедренные в церковь, государство, школу, прессу и телевидение, политическую систему и семью*. Под *социальными нормами* я понимаю то, что люди делают и говорят. Разумеется, социальные нормы могут быть выражены словами, жестами, индивидуальными знаками и ритуалами или всем этим, вместе взятым. *Социальные формы* означают принципы, которые порождают определенные социальные нормы и придают им официальный статус. Например, государственное законодательство – одна из общественных форм, которая официально узаконивает социальную деятельность учителя. Под термином *общественные структуры* следует понимать любые структуры, которые

¹ Раздел о гегемонии написан на базе следующих источников: Giroux, 1981. P. 22–26; Popular culture, 1981. Несколько брошюр из этой серии помогли мне подготовить разделы по гегемонии и идеологии: Bourne, 1981; см. также: Bennett, 1981a; Bennett, 1981b. P. 29–32. Другой важный источник – брошюра для студентов третьего уровня в Открытом Университете: The politics of culture production, 1981. К этому разделу относятся работы: Whitty, 1981; Davies, 1981; см. также: Hills, 1982. P. 166–167; Williams, 1983. P. 144–146.

ограничивают частную жизнь индивида и неподвластны ему, будучи порождением власти, управляющей данным обществом. Таким образом, мы можем говорить о «классовой структуре» или «экономической структуре» нашего общества. Социальные структуры, в свою очередь, сформированы социальными силами и социальными производственными отношениями, а также диалектическим противоречием между трудом и капиталом.

Гегемония представляет собой борьбу, в ходе которой сильный завоевывает согласие угнетенных, а угнетенные, не подозревая об этом, участвуют в собственном угнетении. Гегемония воздействовала и на мою собственную учительскую деятельность. Поскольку я не учил своих учеников подвергать сомнению преобладающие ценности, отношения и общественные обычаи господствующего общества последовательно, с помощью критического метода, постольку на моих уроках царила гегемония господствующей культуры. И эта гегемония стала причиной протеста, когда ученики усомнились в моем авторитете учителя, отказываясь подчиняться мне и срывая уроки. Господствующий класс сохраняет гегемонию – согласие тех, над кем господствует, – с помощью символов, представлений и режиссуры социальной жизни таким образом, чтобы скрыть основы власти над обществом и неравноправие в отношении к власти и привилегиям. Выдумав миф о личном успехе и предприимчивости и растиражировав его через средства массовой информации, через каналы школы, церкви, семьи, господствующая культура устроила так, что граждане из подчиненных слоев, которые плохо успевают в школе или не смогли пробиться в мир «богатых и знаменитых», приписывают эти неуспехи своей личной бездарности или «неудачливости». Угнетенные себя винят в том, что плохо учатся в школе, – притом, что их низкую успеваемость во многом можно отнести за счет экономических причин и разделения труда по классовому признаку (Ryan, 1976).

Гегемония – это культурное смысловое обрамление, темница языка и мысли, куда открыт «свободный» доступ как «властителям», так и «подвластным». Вот что пишет об этом Тодд Гилтин: «И те, кто правит, и те, кем правят, извлекают психологическую и материальную выгоду из признания и подтверждения факта неравенства. Господствующий взгляд на мир мало-помалу просачивается в общественный “здоровый смысл” и воспроизводится там; так что кажется порой, что он и *порождается* тем же “здоровым смыслом”» (Gitlin, 1980, p. 253–254).

Гегемония означает моральное и интеллектуальное руководство господствующего класса подчиненным классом, и достигается оно не насилием (скажем, угрозой заточения или пыток) и не системой принудительных законов и постановлений (как, например, при диктатуре или фашистском режиме), а, скорее, путем повсеместного завоевания согласия угнетенного класса и подчинения авторитету класса господствующего. Господствующий

класс не нуждается в том, чтобы применять силу для установления гегемонии, так как подчиненный класс сам охотно подписывается под принятием многих ценностей, даже не задумываясь о происхождении этих ценностей и интересов, которые стоят за ними.

Гегемония – это не активное господство, а, скорее, процесс, при котором господствующий класс активно формирует этические, политические и экономические понятия культуры подчиненного класса. Господствующая культура умеет «оформить» образ жизни подчиненных групп, их участие в собственной культуре и жизненный опыт; другими словами, господствующая культура способна создавать мечты и желания одновременно и для господствующих, и для подчиненных групп, предлагая им некий «условный идеал» (в виде образов, мечтаний, историй и т. д.), в соответствии с которым всем гражданам предлагается строить свою жизнь. Господствующая культура пытается «закрепить» значение знаков, символов и представлений, чтобы сформировать некий «общепринятый» взгляд на мир, за которым скрываются отношения власти и привилегий. Этот образ мыслей доносится через средства массовой информации и государственный аппарат, в частности через школы, правительственные учреждения и государственные органы. Индивидам внушается «субъективная позиция», которая направляет их реакции и идеи в нужном, предписанном направлении. Например, большинство граждан Соединенных Штатов, когда их называют американцами, воспринимают себя с точки зрения расхожих стереотипов. Быть американцем означает иметь определенный идеологический багаж. Американцы обычно считают себя любителями свободы, поборниками прав личности, защитниками мира во всем мире и т. д.; очень редко американцы воспринимают себя внутренне противоречивыми заложниками общества. Они редко видят, что их страна давно уже тащится позади других крупнейших экономически развитых стран мира по части обеспечения безопасности своих граждан в таких областях, как здравоохранение, семейная политика и жилищное субсидирование. Будучи гражданами богатейшей страны мира, американцы, как правило, не задаются вопросом, почему их правительство не может позволить себе больше щедрости к своим гражданам. Большинство американцев будут возмущены, если им сказать, что их страна действует как «террористический режим» в тайных военных операциях в странах Ближнего Востока, таких как Ирак. Преобладающий имидж Америки, который широко тиражируется в школах, в индустрии развлечений, правительством, в высшей степени положительный; в нем якобы интересы господствующего класса отражают интересы всего населения. В этом навязанном имидже ценности и убеждения господствующего класса представляются такими правильными, что возражать против них кажется неестественным, вопиющим нарушением здравого смысла.

В процессе гегемонии установленные значения освобождаются от противоречий, борьбы, двусмысленности. Правда, сопротивление все же существует, в основном в области популярной культуры. В этом случае популярная культура становится ареной переговоров, в процессе которых господствующая, подчиненная и оппозиционная группы утверждают культурные представления и значения и борются за них. Господствующей культуре не всегда удается добиться полного успеха. Некоторые все-таки сопротивляются. Альтернативным группам удается отыскать другие ценности и значения, в соответствии с которыми они строят свою жизнь. Оппозиционные группы делают попытки противостоять способам создания и кодификации представлений и значений в преобладающей культуре. Собственно говоря, есть сопротивление и господствующим общественным устоям. Школы и другие культурные и общественные органы не всегда в восторге от процесса гегемонии, поскольку и там мы находим сопротивление и конфронтацию. Именно поэтому школу можно охарактеризовать как место компромиссов, обменов мнениями и борьбы подчиненных групп с господствующей идеологией. В школе существует относительная обособленность от основной культуры, которая оставляет простор для формирования сопротивления, нарушающего неуязвимость гегемонии. Учителя сражаются за то, какие учебники использовать, за дисциплинарные меры, а также за цели и задачи того или другого преподаваемого предмета или программы.

Один из последних примеров борьбы за гегемонию можно увидеть в атаке христианских фундаменталистов на государственные школы. Они затеяли дебаты по поводу существующей педагогической практики – от выбора учебников вплоть до того, как учителя должны рассказывать на уроках о происхождении человека. Важно, однако, не забывать, что гегемония всегда в действии; что некоторые идеи, ценности и социальные обычаи всегда превалируют над всеми прочими.

Господствующие ценности необязательно служат угнетению. Критические идеологи тоже хотели бы обеспечить гегемонию своим идеям. Задача учителя состоит в том, чтобы распознавать и пытаться преобразовать антидемократические, подавляющие свойства гегемонии, которые часто определяют содержание и форму урока, причем, как правило, это трудно сразу заметить. Эти подавляющие свойства редко подвергаются сомнению, так как господствующая идеология настолько всеохватна, что людей приучили воспринимать ее как нечто естественное, общепринятое и неизменное. Например, подчиненные группы, придерживающиеся идеологии, которую можно было бы назвать правой, – это те самые люди, которые больше всех пострадали за двенадцать лет правления республиканцев, за которых они и голосовали. Но при этом республиканская партия сумела создать себе имидж бескомпромиссной, жесткой, антикоммунистической и суперпатриотической силы, а это те черты, которые чаще всего находят поддержку у людей с рабской, подчиненной психологией: это люди,

которые смотрят новости по каналу «Фокс-ТВ», слушают проповедников по телевизору и бурно одобряют боевые подвиги Терминатора на экране. А от тех, кто пытается разобраться, какими средствами богатые представители капиталистического класса и транснациональной капиталистической элиты добиваются сохранения подчиненного положения рабочего класса, – от тех отмахиваются, как от отчаянных либералов. Зачем применять силу, если идеологическая гегемония так хорошо решает все задачи? Как писал о Соединенных Штатах Гор Видал: «Гениальность нашей системы в том, что простой народ идет и голодает против собственных интересов. Умение нашего правящего класса всегда оставаться в тени – это одна из главных политических хитростей всех времен и народов» (цит. по: Fenichel, 1987, p. 49).

Идеология

Гегемония не может выполнять свои задачи без поддержки идеологии. Идеология пронизывает всю общественную жизнь; она не ограничивается идеологией какой-то одной политической системы – коммунизма, социализма, анархизма или экзистенциализма. Идеология означает *формирование и представление идей, ценностей и убеждений, способы их выражения и воздействия на жизнь отдельных граждан и групп*¹. Проще говоря, идеология означает продуцирование смысла и значения. Это можно описать как способ видения мира, симбиоз идей, различных типов общественной жизни, ритуалов и представлений, *которые мы склонны принимать как естественные и отвечающие здравому смыслу*. Это результат пересечения значения и власти в социальном мире. Традиции, ритуалы, убеждения и ценности часто порождают в человеке искаженные представления о его месте в социально-культурном устройстве и тем самым примиряют с его местом в обществе, маскируя несправедливые отношения власти и привилегий; это иногда называют «идеологической гегемонией».

Стюарт Холл и Джеймс Доналд определяют идеологию как «строй мыслей, используемый в обществе для объяснения, постижения, осмысления социальной или политической реальности... Без этих установок мы не могли бы разобраться в окружающем мире. А с ними наше восприятие неизбежно настраивается в определенном направлении с помощью тех концепций, которыми мы оперируем» (Donald, Hall, 1986). Идеология включает одновременно негативные и позитивные функции в каждый конкретный момент: *позитивная функция* идеологии заключается в «создании концепций, категорий, образов и идей, с помощью которых человек может ориен-

¹ Этот раздел был написан благодаря следующей работе: Giroux, 1983. P. 143. См. также: Aronowitz, Giroux, 1985; Kellner, 1978. P. 38; Winter, 1981. P. 97. См. также: Whitty, 1981; Davies, 1981; Williams. 1983. P. 153–157; Bennett, 1981a; Bourne, 1981.

тироваться в окружающей социальной и политической среде, обдумывать проекты, осознавать свое место в мире и действовать в нем»; *негативная функция* идеологии «состоит в том, что все подобные понятия неизбежно избирательны. Следовательно, определенный взгляд выстраивает и объясняет факты в “конкретном случае” именно *таким* образом, что они поддаются осмыслению, но это неизбежно исключает их трактовку любым *иным* образом» (Donald, Hall, 1986).

Для того чтобы до конца понять негативную функцию идеологии, это понятие нужно соотнести с теорией доминирования. О *доминировании* речь заходит, когда отношения власти, закрепленные на уровне государственных институтов, систематически асимметричны, т. е. когда они неравны и дают привилегии тем или иным группам. По мысли Джона Томпсона, идеология в своей негативной функции проявляется четырьмя различными способами: через узаконивание, лицемерие, фрагментацию и канонизацию. *Узаконивание* имеет место, когда система доминирования поддерживается тем, что она представляется как официальная или как очевидно справедливая и достойная уважения система. Например, узаконивая школьную систему как справедливую и демократическую, дающую всем равные возможности, господствующая культура умалчивает правду о скрытой цели школьного образования, а именно что школа на самом деле больше всех помогает в жизни детям из наиболее богатых семей. *Лицемерие* имеет место, когда отношения доминирования скрываются, отрицаются или затушевываются. Например, официально установленная практика слежки в школах имеет целью лучше учитывать потребности учащихся с разными способностями. Однако при таком определении цели слежки удобно скрыть ее социальную функцию, а именно разделение учеников по принципу их классового положения в обществе. *Фрагментация* имеет место, когда доминирование поддерживается путем продуцирования смыслов таким образом, что группы разбиваются и противопоставляются одна другой. Например, когда теоретики консервативной школы объясняют падение уровня образования в Америке тем, что в обычные школы стали принимать детей из бедных семей и меньшинств. Это часто выливается во вспышки неприязни к ученикам-иммигрантам со стороны других подчиненных групп учащихся. Принцип «разделяй и властвуй» не дает разным группам угнетенных объединяться, чтобы совместно защищать свои права. О *канонизации* можно говорить, когда временные исторические обстоятельства выдаются за постоянные, естественные, отвечающие здравому смыслу – так, словно бы они существовали вечно (Tompson, 1986). Нечто подобное произошло, когда недавно стали раздаваться призывы пересмотреть школьную программу на уровне страны и включить в нее работы «великих людей», чтобы дети могли пользоваться плодами господствующей культуры. Эти книги почитаются источником самого престижного знания, так как якобы сама история признала их великими и они внесены в список обязательной лите-

ратуры всех почтенных заведений, таких как университеты. Здесь грамотность становится оружием, которое может использоваться против тех групп, которые «неграмотны в культурном отношении», чей социальный класс, раса или гендерная группа считает свои предания и опыт слишком незначительными, чтобы их изучать. Таким образом, упор на великие книги в качестве педагогического инструмента часто отвлекает внимание от личного опыта ученика и конкретной политической обстановки. Если в основу школьной программы будут положены великие книги, это будет очередной попыткой насадить определенные ценности и жесткий набор норм поведения в социальных группах, что еще больше укрепит существующую социальную иерархию. Самая трудная задача при анализе негативных функций идеологии – это развенчание тех исходных идеологических компонентов, которые закрадываются в реальность как самые существенные, фундаментальные ее компоненты. Идеологические функции, глубоко окопавшиеся в наших устоявшихся представлениях, часто вводят нас в заблуждение относительно оснований, на которых они действуют. Принципиально важно не дать доминированию отправиться в «свободное плавание», поддерживая иллюзию о природе власти. Доминирование следует прочно связывать с процессом капиталистической эксплуатации и извлечения прибавочной стоимости, а также с воспроизводством капиталистических общественных производственных отношений.

Теперь ясно, что идеология представляет собой словарь стандартов и грамматику образов, санкционированных и поддерживаемых конкретными социальными устоями. Все идеи и системы мышления истолковывают реальность в соответствии со своими метафорами, порядком изложения событий и риторикой. Нет никакой «глубинной структуры», имеющей общую логику, или грандиозной всеохватной теории, чистой по форме и невинной по воздействию, которая была бы совершенно не запачкана производством стоимости через диалектическое противоречие труда и капитала, или посредническим влиянием идей, или тем, как культура формируется социальными производственными отношениями, – короче, *идеологией*. Не существует уютного убежища от культуры и политики, где мы могли бы свободно отличать истину от частного мнения, факт от оценки или образ от его интерпретации. Нет никакой «объективной» реальности, которая не была бы проникнута влиянием общества или была бы свободна от воздействия производственных сил.

Если мы все согласны, что как отдельные личности мы унаследовали существовавшую прежде нас систему знаков и условностей и признаем, что все идеи, оценки и значения имеют социальные корни и выполняют социальные функции, то понимание идеологии сведется к анализу того, *какие именно* концепции, оценки и значения затемняют наше понимание общественной жизни и нашего места в сложных отношениях власть – знание, и того, какие концепции, оценки и значения проясняют для нас это понима-

ние. Другими словами, почему некоторые идеологические построения служат причиной того, что мы не признаем нашего соучастия в установлении и поддержании диалектического противоречия между капиталом и трудом, которое по определению закрепляет за капиталом преимущественное положение и придает устойчивость прибавочной форме труда.

Господствующая идеология – это убеждения и оценки, разделяемые большинством людей, которых убедили, что не надо заглядывать за таинственный покров, скрывающий от посторонних глаз повседневную жизнь капиталистического общества. Большинство американцев, как бедных, так и богатых, уверены, что капитализм лучше, чем демократический социализм, или что мужчины в принципе больше способны справляться с ответственной работой, чем женщины, или что женщины должны помалкивать, сидеть дома и заниматься хозяйством. Здесь мы должны признать, что экономическая система нуждается в идеологии потребительского капитализма, чтобы оправдать его и внедрить в сознание людей как нормальный и отвечающий здравому смыслу. Необходима также и идеология патриархата, чтобы сохранять существующую экономическую систему в целостности и сохранности в рамках господствующей гегемонии. Нас напичкали этими господствующими идеологиями за десятки лет через средства массовой информации, в школе и в семье.

Однако существуют и *оппозиционные идеологии*, и они пытаются бросить вызов господствующей идеологии и расшатать сложившиеся стереотипы. В некоторых случаях доминирующая культура способна манипулировать альтернативными и оппозиционными идеологиями таким образом, чтобы с наибольшей эффективностью защищать и сохранять гегемонию. Например, «Шоу Косби» на коммерческом телевидении стремится показать всем, что сейчас в Америке открыты все пути для негров, что они могут стать преуспевающими адвокатами и врачами. При таком подходе авторы, однако, скрывают тот факт, что большинство негров в США живут в подчиненном положении по отношению к доминирующей культуре белого большинства, по отношению к власти и привилегиям. Господствующая культура сохраняет гегемонию путем распространения и закрепления в общественном сознании идеологий, таких как в «Шоу Косби», отражающих и создающих сопротивление распространенным стереотипам, но, по существу, мало затрагивающих реальные основы власти господствующих групп.

Господствующая идеология зачастую поощряет развитие оппозиционных идеологий и терпимо относится к тем из них, которые бросают вызов собственным рациональным установкам, потому что, поглощая эти противоречивые ценности, господствующая культура, как правило, способна приручить их. Это становится возможным благодаря тому, что гегемония над обществом настолько сильна, что в состоянии выдержать подобные нападки и даже нейтрализовать их, допустив небольшую оппозицию. Когда я преподавал в школе

в пригородном гетто, на школьной дискотеке в спортивном зале частенько можно было столкнуться с такими взглядами, оценками, формами уличных развлечений, которые в значительной своей части вполне могли быть отнесены к оппозиционным, но это позволялось школьной администрацией, потому что давало выход напряжению в школе. Ученикам разрешался символический простор на ограниченное время; однако это ничуть не улучшало положения школьников, которые вместе со своими семьями и окружением сохраняли свое подчиненное существование в повседневной жизни.

Главный вопрос, которым должны задаваться учителя, пытающиеся осознать, какие идеологии лежат в основе того, что они преподают, таков: как получается, что некоторые педагогические практики стали настолько привычными и естественными, что учителя принимают их как норму, неоспоримую и ожидаемую? Часто ли, например, учителя задумываются о такой практике в школах, как сбор информации личного характера, разделение учеников на группы по способностям, выдача стипендий на конкурсной основе, о педагогическом подходе, при котором главная роль отводится учителю, а также о наградах и наказаниях как методах контроля? Нужно понять, что эта практика не записана на каменных скрижалях, что на самом деле она родилась в социальной среде и в условиях таких материальных отношений, которые обслуживают стремление капитала к наращиванию стоимости, воспроизведению абстрактного труда и несправедливому распределению потребительских ценностей. Из каких же тогда идеологических предпосылок складывается пресная мудрость традиционного теоретизирования в области образования? Как рождаются и узакониваются педагогические практики в традиционных школах? В какой степени эти педагогические практики способствуют социализации школьников? И в какой степени они выступают как формы социального контроля, который поддерживает, стабилизирует и узаконивает роль учителя как морального сторожа государства? Какие функции выполняет и какие последствия имеет систематическое внушение идеологических взглядов на уроке?

Как отражалась идеологическая двойственность моей собственной учительской практики в моем классном журнале? Как «обучение в школе» давало учащимся дополнительные возможности развиваться и содержало в себе их «субъективные установки»? Я использую здесь термин «субъективная установка», подразумевая под этим виды знания, как сознательные, так и подсознательные, которые выражают неповторимую индивидуальность человеческой личности. Субъективная установка связана с повседневным знанием в его социально и исторически обусловленной форме. Следовательно, мы можем спросить: как господствующие идеологические практики, разделяемые учителем, помогают формировать субъективные установки учащихся? Какие это может иметь последствия как в плохую, так и в хорошую сторону? Может ли образование служить чему-то еще, кроме как социальному производству рабочей силы для

воспроизводства капиталистической формы классового общества? Можно ли считать, что термин «образование» обозначает нечто, что пускает пыль в глаза, чтобы скрыть классовую эксплуатацию в тумане идеологической риторики?

Предубеждение

Предубеждение – это предвзятое суждение о человеке или группе на основании необоснованного, неразумного и неадекватного свидетельства. Так как подобное негативное явление случается довольно часто, оно принимает общепринятый или идеологический характер, который часто используется для оправдания случаев дискриминации.

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ВЛАСТИ И ЗНАНИЙ

Критическая педагогика в своей основе занимается выявлением отношений между властью и знанием. Государственная школьная программа отделяет знание от вопроса о власти и бессовестно рассматривает знание в сугубо техническом аспекте; знание исследуется исключительно как инструмент, как нечто, чем нужно овладеть. А то, что знание всегда является идеологическим инструментом, связанным с чьими-то конкретными интересами и общественными отношениями, как правило, мало учитывается в образовательных программах.

Труд французского философа Мишеля Фуко принципиально важен в понимании социально зависимой природы истины и ее отражения в отношениях власти и знания. Концепция Фуко отношений власть – знание дает более широкое представление о власти, чем обычно ее трактуют философы и социальные теоретики, которые, подобно американцу Джону Дьюи, понимают власть как «сумму условий, имеющихся для достижения желаемого результата» (Dewey, 1939, p. 784)¹. По Фуко, власть исходит со всех сторон, и снизу, и сверху; она «всегда уже тут» и неизменно вплетена в микроотношения господства и сопротивления. Работа Фуко по власти ограничена в том, что он не связывает достаточно четко власть с производством стоимости в рамках мировых капиталистических общественных отношений.

Дискурс

Отношения власти (по Фуко) заложены в так называемом дискурсе, или семье концепций. Дискурсы состоят из дискурсивных устоев, описываемых Фуко как «совокупность анонимных, исторических, всегда детерминированных во времени и пространстве правил, которые в данную эпоху и для данного социального, экономического, географического или лингвистического сектора

¹ См. также: Foucault, 1980. P. 187.

определили условия осуществления функции высказывания» (Фуко, 2004, с. 227–228). Дискурсивные устои, следовательно, означают правила, по которым сформированы дискурсы, правила, которые устанавливают, что можно говорить и что должно остаться несказанным, кто имеет право говорить авторитетно, а кто должен слушать. Социальные и политические институты, такие как школы и исправительные учреждения, управляются дискурсивными устоями. «Дискурсивные устои – это не просто и не только способ создания дискурса. Они воплощаются в технических процессах, учреждениях, общей модели поведения, форме передачи и распространения информации и в методиках образования, которые навязывают и закрепляют их» (Foucault, 1980, p. 200). Для образовательной сферы дискурс можно определить как «регулируемую систему утверждений», которая устанавливает разницу между практическими областями и теориями обучения. Это «не просто слова, она (система) воплощается на практике в учреждениях, моделях поведения и формах педагогики» (Smith, Zantiotis, 1989, p. 123).

С этой точки зрения мы можем рассматривать господствующие дискурсы (т. е. созданные господствующей культурой) как «режимы правды», как общую структуру отношений власть – знание или как многообразные формы принуждения. В условиях школы господствующие образовательные дискурсы определяют, какие учебники и книги можно использовать, какие подходы на уроке мы должны применять и какие ценности и убеждения мы должны внушать ученикам.

Например, неоконсервативный дискурс в отношении языка, приемлемого в классе, счел бы речь ученика из среды рабочего класса социально сниженной или неприемлемой. Либеральный дискурс счел бы подобную речь просто отличной от стандартной. Подобным же образом, в рамках консервативного подхода грамотность в области культуры означает приобретение неких базовых представлений об американской культуре (даты сражений, цитаты из Конституции и пр.). Консервативный подход больше всего уделяет внимания творениям «великих людей». Либеральный дискурс в отношении культурной грамотности включает знания, поданные с точки зрения женщин и меньшинств. *Критический* же подход в центр внимания ставит интересы и представления, которые дают поколению информацию о самом знании. Критический дискурс к тому же самокритичен и разрушает господствующие подходы в тот момент, когда они уже готовы установить гегемонию. *Критический* подход может, к примеру, объяснить, как высокоценное знание (великие работы западных мыслителей) можно использовать для внедрения в сознание понятий, которые укрепляют существующее положение вещей. Дискурсы и дискурсивные устои влияют на то, как мы проживаем нашу жизнь, будучи сознательными, мыслящими субъектами. Они формируют наши субъективные установки (наши понятия об этом

мире), потому что социальной реальности можно придать смысл только в языке и только посредством дискурса. Не всем дискурсам придается одинаковое значение, так как некоторые из них объясняют и оправдывают правомерность существующего статус-кво, в то время как другие обеспечивают основу для сопротивления общественным устоям и институтам¹.

Это продолжает нашу мысль, высказанную в предыдущем обсуждении социальной, культурной и исторической обусловленности знания (истины). Клио Черрихолмс доказывает, что господствующие дискурсы определяют, что считается истинным, нужным и уместным. Дискурсы – это то, что выражается в речи, они обобщаются и управляются правилами и властью (Cherryholmes, 1988). Истина не может быть высказана в отсутствие отношений власти, и каждое отношение неизбежно выражает свою собственную правду. Фуко извлекает истину из области абсолютного; истина понимается только как изменения в определении того, что может считаться истиной. «Истина – принадлежность этого мира; она создается только посредством множественных форм принуждения. А это означает, что власть должна быть постоянно задействована. В каждом обществе свой режим правды, как бы «генеральная политика» в отношении правды, – это и есть виды дискурсов, которые общество принимает и пускает в обращение как истинные; механизмы и прецеденты, которые позволяют [человеку] отличить правду от лжи, средства, с помощью которых то и другое получает одобрение; методики и процедуры согласованной ценности в обретении истины; общественное положение тех, кому поручено говорить то, что считается истинным» (Foucault, 1980. p. 131).

По мнению Фуко, истину (образовательную, научную, религиозную, юридическую и любую другую) не следует понимать как набор «открытых законов», которые существуют сами по себе, вне связи с отношениями власть – знание, и каким-то образом соответствуют «реальности». Мы не можем «познать» истину иначе, кроме как только по ее «плодам». Истина не *относительна* (в том смысле, что «истины», провозглашенные разными отдельными людьми и обществами, все равны по своим результатам), но *релятивна* (утверждения, считающиеся «верными», зависят от исторического и культурного контекста, от отношений власти, действующих в данном обществе, от дисциплины, социальных институтов и т. д.). Коренной вопрос здесь таков: если истина релятивна и неабсолютна, то какими критериями должны мы руководствоваться в нашей деятельности в этом мире? Сторонники критической теории образования заявляют, что *практика* (осведомленные действия) должна руководствоваться практической мудростью (*phronesis*, желанием действовать верно и правильно). Это

¹ Weedon, 1987.

означает, в свете критической теории, что действия и знание должны быть направлены на устранение боли, угнетения и неравенства, на содействие справедливости и свободе.

Лоренс Гроссберг высказывается в пользу критического взгляда на истину, когда пишет: «Истинность теории может быть определена только ее способностью проникать вовнутрь, способностью дать нам другую, возможно, лучшую способность охватить те отношения, которые составляют ее контекст. Если ни история, ни тексты не провозглашают свою правду, — тогда правду надо завоевать; а значит, она, таким образом, неотделима от отношений власти» (Grossberg, 1987, p. 73). Понимание отношений власти и знания поднимает важные вопросы, касающиеся того, с какими теориями следует работать теоретикам образования и какие знания они должны давать, с тем чтобы «развить самосознание» учащихся. «Дать учащимся возможность социальной реализации» — значит не только помочь им понять и освоить окружающий мир, но также сделать их способными проявлять то мужество, которое необходимо для изменения социального порядка там, где это необходимо. Учителям нужно увидеть, что *отношения власти соотносятся с формами школьного знания, которое искажает восприятие и формирует то, что всеми считается «истиной»*. Педагоги критической школы считают, что знание нужно анализировать исходя из того, служит ли оно угнетению и эксплуатации, а не на основании его «истинности». Например, какие знания о женщинах и меньшинствах мы можем сформировать на основании школьных текстов? Способствуют ли тексты, используемые на уроке, созданию стереотипов, которые закрепляют расистские, сексистские и патриархальные взгляды? Как мы относимся к знаниям, которые учащиеся из рабочей среды выражают в школе на дискуссиях и во время урока? Не обесцениваем ли мы, не задумываясь, эти знания, тем самым лишая учеников своей собственной позиции?

Знание следует исследовать исходя не только из того, как оно искажает или передает социальную реальность, но и из того, как в нем отражается повседневная борьба человеческих жизней с капиталистическим обществом, раздираемым классовым антагонизмом. Мы должны понимать, что знание не только искажает действительность, но также дает основания для понимания житейских условий, которые наполняют нашу повседневную жизнь. Таким образом, учителя должны исследовать знание с точки зрения не только того, как оно искажает или снижает ценность отдельных воззрений, но также и того, как знание может дать более глубокое постижение того, как в действительности формируется представление школьника о мире в условиях существующих капиталистических производственных отношений. Знания, приобретенные на уроке в школе, должны помочь ученику участвовать в решении жизненно важных вопросов, имеющих влияние на его

повседневную жизнь, а не просто воспевать ценности делового прагматизма и правления капитала и учить поклоняться им. Школьные знания должны преследовать в том числе и освободительные цели, а не просто готовить будущих рабочих (человеческий капитал), делая школу цитаделью корпоративной идеологии¹. Школьные знания должны помочь создавать условия, необходимые для самоопределения ученика в обществе, что может быть достигнуто только когда классовое общество будет уничтожено и на его месте создано сообщество свободно связанных производителей.

КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И УЧЕБНЫЙ ПЛАН

С точки зрения сторонников критической теории образования, школьная программа представляет собой нечто большее, чем программу обучения, учебный текст или курс лекций. Скорее она представляет *введение в конкретную форму жизни; она отчасти готовит учеников к господствующему или подчиненному положению в существующем капиталистическом обществе*². Учебный план отдает предпочтение одним формам знаний перед другими и утверждает мечты, желания и ценности избранных групп учащихся в ущерб другим группам, часто дискриминационными методами, по расовому, классовому или половому признаку. В целом критических педагогов заботит то, каким образом описания, обсуждения и представление знаний в учебниках, учебных материалах, содержании учебных курсов и общественные отношения, проявляющиеся на уроке, работают в пользу господствующих групп и утесняют группы подчиненные. В этой связи часто употребляется такое понятие, как *скрытый учебный план*.

Скрытый учебный план

Скрытый учебный план можно определить как *непредусмотренные результаты процесса школьного обучения*. Критические педагоги признают, что школа воспитывает учеников посредством стандартных учебных ситуаций и другими последовательными методами. В их числе правила поведения, организация урока, неформальные педагогические действия, которые использует учитель с некоторыми группами учеников³. Скрытый учебный план также включает в себя манеру обучения и восприятия знаний, которая предлагается на уроке, и вообще понятия, которые внушаются ученикам всей обстановкой обучения, физическим окружением, системой управления, тем, чего ожидает от них учитель, и процедуру выставления оценок.

¹ Подробнее об отношениях власти знаний см.: Borman, Spring, 1984; Giroux, 1985. P. 13–15.

² White, 1983; Giroux, McLaren, 1986. P. 228.

³ См. статьи в сб.: The hidden curriculum, 1983.

Скрытый учебный план имеет дело с негласными способами формирования знаний и поведения за пределами учебного материала и официально расписанного урока. Это часть бюрократического, менеджерского «прессинга» школы – объединенные силы, посредством которых учащихся вынуждают подчиняться господствующей идеологии и социальным устоям, относящимся к подчинению властям, поведению и морали. Исключает ли директор из школы нарушителей дисциплины или только делает им устный выговор? Приветливы или враждебны технические сотрудники школы? Принято ли у администрации школы и учителей проявлять уважение друг к другу и к ученикам? Ответы на эти вопросы помогают определить скрытый учебный план, означающий уже не связанные с обучением нормы поведения, которые воспитываются в учениках.

Часто скрытый учебный план замещает открыто заявленные учителем или школой цели и идеалы обучения. Например, известно, что учитель бессознательно проявляет чуть больше внимания, одобрения и чаще помогает в учебе мальчикам по сравнению с девочками. Исследование, опубликованное в «Современной психологии», доказывает, что стереотип болтливых, охочих до сплетен женщин так силен, что когда группе школьных администраторов и учителей показали фильм о дискуссии на уроке и спросили, кто больше говорит, те подавляющим большинством утверждали, что девочки говорят больше. А на самом деле в этом фильме мальчики говорили в три раза больше, чем девочки. Это исследование показывает еще и то, что поведение учителя варьируется в зависимости от того, кто участвует в школьной дискуссии – мальчики или девочки. Когда мальчики на уроке начинают подавать реплики с места, не поднимая руку, учителя, как правило, принимают их ответы; а девочкам за такое же поведение делается выговор. Тут скрытая программа такова: «Мальчики должны проявлять рвение к обучению, а девочки – сдержанность и пассивность». К тому же учителя в два раза чаще дают подробные указания мальчикам, как выполнить работу самостоятельно, в то время как ученицам они склонны помогать или делать за них работу сами. Ничего удивительного, что таким образом мальчики научаются независимости, а девочки – зависимости (Sadkev, Sadkev, 1985).

Такое разное отношение к мальчикам и девочкам на уроке как действие скрытого учебного плана приводит в результате к невольному и непреднамеренному наделению властью и привилегиями мужчин, а не женщин, чем объясняются многие из следующих фактов:

- Хотя в начальной школе девочки опережают мальчиков по чтению и арифметике, к моменту окончания школы у мальчиков выше показатели SAT и в той и в другой областях.
- К старшим классам некоторые девочки менее нацелены на карьеру, несмотря на то что оценки и успеваемость у них не хуже, чем у мальчиков. У многих девочек все интересы обращены в основном к предстоящему замужеству или

типично женской работе. Некоторые женщины считают, что мужчины неодобрительно относятся к тому, что женщины проявляют свой интеллект.

- Девочки реже записываются на курсы математики и научных дисциплин и участвуют в специальных программах и конкурсах по данным предметам, даже если у них есть талант к этим наукам. Они также склонны считать, что не смогут продолжать обучение по таким предметам в колледже, и поэтому уклоняются от изучения этих дисциплин.

- Девочки склонны приписывать неудачи скорее внутренним факторам, таким как способности, чем внешним, таким как удача.

Поведенческая игра полового неравенства ведется и на работе. Как отмечено в многочисленных исследованиях, дело обстоит следующим образом:

- Мужчины говорят больше и чаще перебивают женщин.
- Слушатели больше запоминают то, что сказал оратор-мужчина, чем оратор-женщина, даже когда оба используют один стиль речи и говорят на одну тему.

- Женщины менее активно участвуют в разговоре. Они чаще молча улыбаются и смотрят; часто пассивно стоят рядом и не вмешиваются во время профессиональных и социальных разговоров между равными.

- Женщины часто переводят декларативные заявления в осторожно-вопросительные замечания. Это делается с помощью оговорок («типа», «мне кажется», «вроде») с прибавлением в конце предложения вопроса («Хорошее кино, да?»). Эти шаблоны осторожного речевого поведения ослабляют силу высказывания и сигнализируют о недостатке власти и влияния (Sadkev, Sadkev, 1985, p. 56–57)¹.

Разумеется, большинство учителей прикладывают усилия, чтобы не проявлять подобного сексистского отношения. Скрытый учебный план, однако, продолжает действовать, несмотря на официальные предписания. Скрытый учебный план можно было бы справедливо сравнить с тем, что австралийский теоретик образования Дуг Уайт называет *многонациональным учебным планом*. По Уайту, «многонациональный учебный план – это план лишенных реального воплощения универсальных понятий, при котором ум – это механизм для переработки информации, план концепций и навыков без моральной и социальной оценки, но зато с колоссальной возможностью манипулирования. Такой план обеспечивает преобладание абстрактных навыков над конкретным содержанием, универсальных познавательных принципов над реальными условиями жизни» (White, 1983, p. 6). Уайт напоминает нам, что никакой план, подход, никакая методика не могут быть идеологически или

¹ Также см. передачу «Розовые и голубые», вышедшую в 1980 г. в рамках цикла «NOVA» на бостонском телеканале WGBH; краткое изложение: Wilden, 1985. P. 73–76.

политически нейтральными и что концепция учебного плана неразрывно связана с такими понятиями, как «социальный класс», «культура», «пол» и «власть». Естественно, это не совпадает с традиционным пониманием учебного плана и тем, как этот вопрос освещается в педагогических колледжах. Таким образом, скрытый учебный план проявляется в последствиях обучения, которые не осознаются учениками, потому что осознать их значило бы взорвать нашу социальную систему, в которой капиталистическое школьное обучение с успехом выполняет задачу воспроизводства рабочей силы для нужд наднационального класса капиталистов. Но мы должны помнить, что не все ценности, подходы или нормы поведения, которые являются побочными продуктами скрытого учебного плана, непременно должны быть плохими. Задача в том, чтобы определить системные и политические положения, на которых покоится скрытый учебный план, чтобы отсеять наиболее антидемократические и направленные на угнетение последствия и таким образом положить начало декапитализации нашего индивидуального и общественного существования и отказаться от стоимостной формы труда, которой это существование поддерживается.

Учебный план как форма культурной политики

Сторонники критической теории рассматривают учебный план как форму *культурной политики*, как часть социально-культурного измерения образовательного процесса. Термин «культурная политика» позволяет теоретикам образования вычленить политические последствия взаимодействия между учителями и учениками, принадлежащими к господствующей и подчиненной культурам. Взгляд на учебный план как на культурную политику *предполагает, что социальное, культурно-политическое и экономическое измерения являются первостепенными категориями для понимания современной системы школьного образования* (Giroux, McLaren, 1986, p. 228–229).

Таким образом, школьная жизнь понимается не как единая, монолитная, жестко регламентированная система правил и предписаний, но как территория культуры, которую характеризует разная степень компромисса, борьбы и сопротивления. Более того, школьная жизнь понимается как плюрализм конфликтующих языков и усилий, место, где сталкиваются школьная и уличная культуры, где учителя, ученики и школьная администрация часто расходятся в понимании и оценке школьной жизни и методик.

Такой взгляд на учебный план создает условия для самоутверждения учащихся в качестве активных политических и моральных деятелей. Я употребляю термин *самоутверждение* для обозначения процесса, посредством которого школьники научаются критически усваивать знания, существующие за пределами их личного опыта, чтобы расширить понимание самих себя, мира, возможностей изменения сложившихся представлений о на-

шем образе существования. Стэнли Ароновиц описал один из аспектов такого самоутверждения, как «процесс, в котором мы учимся одобрять, ценить и любить себя» (Aronowitz, 1986, p. 17, 18); самоутверждение приобретает через знания и такие отношения в обществе, которые высоко ставят личную историю человека, его язык, культурные традиции. Однако самоутверждение означает не только утверждение личных ценностей. Оно также включает в себя процесс, посредством которого школьник учится критически оценивать и выборочно усваивать те аспекты доминирующей культуры, которые дадут ему основание оценить и трансформировать имеющееся социальное устройство, а не просто пассивно служить ему.

Утверждение учебного плана на основе культурной политики состоит в создании связей критической социальной теории с набором оговоренных методик, с помощью которых учитель может разобрать и рассмотреть с критической точки зрения господствующие в обществе традиции в области культуры и образования в контексте общественных производственных отношений в рамках капиталистического мироустройства. Многие из этих традиций стали жертвой как технократической, так и *прагматической рациональности* (мировоззрение, при котором «средства» важнее «целей» и «факты» отделены от их «оценки»), которая либо ограничивает, либо игнорирует демократические идеалы и принципы. Критические мыслители стремятся, в частности, выработать язык критического подхода и развенчания мифов, который можно было бы использовать для анализа тех неявных интересов и идеологий, которые нацелены на социализацию школьников средствами, совместимыми с доминирующей культурой. Не меньшее значение, впрочем, придается и созданию альтернативных учительских методик, способных помочь ученикам самоутвердиться как в стенах школы, так и за ее пределами.

ВОСПРОИЗВОДСТВО ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ: ВЗГЛЯД КРИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Уже десятки лет авторы критической теории пытаются выяснить, как школа вовлечена в процесс *воспроизводства общественных отношений*. Другими словами, они делают попытку исследовать то, как школа *сохраняет или воспроизводит общественные отношения и подходы, необходимые для поддержания существующих доминирующих экономических и классовых отношений в обществе*¹. Воспроизводство общественных отношений означает воспроизводство социального класса от одного поколения к другому (т. е. школьники из среды рабочего класса становятся взрослыми представителями рабочего класса; ученики из среднего класса вырастают и становятся взрослыми буржуа). Школа воспроизводит устройство обще-

¹ См.: Kemmis, Fitzclarence, 1986. P. 88–89. См. также: Giroux, 1981.

ственной жизни через социализацию внутренних установок школьников и установление социальных порядков, характерных для капиталистического общества за порогом школы.

Педагоги критической школы спрашивают: как школа помогает передавать социальное положение и классовую принадлежность, существующие вне школы? Разумеется, ответы на этот вопрос могут быть самыми разными. Один из основных механизмов общественного воспроизводства включает прежде всего распределение учеников по частным и государственным школам, социально-экономический состав школьного сообщества, а в самой школе – применение к ученику той или иной методики в рамках учебного плана (Colclough, Beck, 1986). Группа авторов теории общественного воспроизводства, известных как *теоретики соотношения*, пытаются показать, каким образом в школе отражается социальное неравенство окружающего мира. В знаменитой работе Баулза и Джинтиса (Bowles, Gintis, 1976)¹ авторы заявляют, следуя теории детерминизма, что существует *относительно простое соотношение между школьной системой, классом, семьей и социальным неравенством*. Баулз и Джинтис утверждают, что дети, чьи родители занимают высокое социально-экономическое положение в обществе, часто достигают более высокого социально-экономического статуса, в то время как дети из более низких социально-экономических слоев достигают в школе соответственно более низкого социально-экономического статуса. Однако школьной системе не всегда удается сохранить привилегии для учеников, находящихся в выгодном классовом положении. Теоретики соотношения *не смогли объяснить, почему некоторые дети оказываются в группе с другим статусом, нежели у их родителей*. Таким образом, оказывается, что воспроизводство общественных отношений – это не только вопрос экономического положения или классовой принадлежности; оно реагирует также на социальные, культурные и лингвистические факторы.

И здесь в спор вступают последователи теории *конфликта*, или *сопротивления*, такие как Анри Жиру и Поль Виллис, которые подчеркивают *частичную автономию* школьной культуры, а также роль конфликта и противоречий в процессе воспроизводства общественных отношений². Теория сопротивления подвергает сомнению роль школы как якобы демократического института, способствующего улучшению социального положения вообще всех учеников, включая, хотя и не выделяя их особо, те группы учеников, которые находятся в подчиненном положении. Авторы теории сопротивления ставят вопрос о процессах, через которые школьная система отражает и закрепляет логику капитала, а также господствующие

¹ См. также: Kemmis, Fitzclarence, 1986. P. 90; Colclough, Beck, 1986. P. 456–476.

² См., например: McLaren, 1985; Giroux, 1983.

социальные устои и структуры, существующие в обществе, разделенном по классовым, расовым и тендерным признакам.

Одним из крупнейших вкладов в теорию сопротивления стало открытие британского исследователя Поля Виллиса (Willis, 1977). Оно состоит в том, что школьники из рабочего класса, которые на уроках сопротивляются навязываемой им системе, зачастую еще глубже уходят в собственный социальный слой. Исследованная Виллисом группа школьников из рабочей среды, известная как «лихие парни», выказывала сопротивление давлению школы, в основе своей классовому, тем, что они отказывались от умственного труда в пользу труда физического, более «мужского» (что отражает пролетарскую культуру их семейств). Этим они с иронией отвергают шанс, предоставляемый им школой, в дальнейшем избежать пролетарского будущего. Работа Виллиса представляет собой заметный прорыв в понимании общественного и культурного воспроизводства на примере сопротивления учеников. Общественное воспроизводство явно превышает мобильность передвижек внутри каждого класса, и нам известно, что школьная система с очень малой вероятностью сулит переход из одной классовой группы в другую. Работы теоретиков сопротивления помогли нам понять, как господствующая система осуществляет свое воздействие, хотя учащиеся постоянно отвергают идеологию, которая способствует их подавлению. Иногда сопротивление школьников только приближает роковую неизбежность их будущего социального положения.

Как же тогда можно охарактеризовать сопротивление учащихся? Ученики сопротивляются указаниям учителя в силу многих причин. Как напоминает Жиру, не все случаи плохого поведения ученика можно признать актом сопротивления (Giroux, 1983, p. 103). На самом деле такое «сопротивление» может являться просто репрессивным поведением (сексистским или расистским), предписанным доминирующей культурой. Я уже говорил, что основная драма школьного сопротивления состоит в попытке учеников принести в класс уличную культуру. Ученики отвергают школьную культуру, культуру школьного урока, потому что она лишена либидо (т. е. отрицает эрос) и пропитана культурой капитализма, к которой практически лишены законного доступа все подчиненные группы. Сопротивление школьным инструкциям представляет со стороны школьников решение не растворяться в массе; борьба идет против размывания накопленного ими на улице самосознания и самоутверждения. Сопротивление означает для них борьбу против контроля над их страстью и желанием. Более того, это борьба против капиталистического отношения к телу. Я хочу сказать, что школьники сопротивляются превращению их в рабочий товар, при котором их потенциал расценивается только как будущая рабочая сила. И это при том, что образы жизненного успеха, фабрикуемые господствующей культурой, для большинства из них совершенно недоступны.

Сопротивление школьников направлено против «мертвого времени» в школе, где межличностные отношения сводятся к нуждам рыночной идеологии. Другими словами, сопротивление есть отказ становиться покорными пешками в жизни, где спонтанность заменяется эффективностью и производительностью в соответствии с потребностями корпоративного рынка. Соответственно сами тела школьников становятся предметом борьбы и сопротивления путем накопления силы, наслаждения удовольствиями и протеста против подавления в каждый неповторимый момент времени.

Что же тогда такое «режимы истины», в соответствии с которыми организуются школьный распорядок, содержание учебных предметов, педагогические приемы и методы, школьные ценности и личная истина? Как школьная культура упорядочивает телесные желания и контролирует страсти с помощью хорошо разработанной системы надзора? Как формы социального контроля влияют на суть? Как внутренние установки учеников и социальное самосознание дискурсивно формируются социальными институтами и как эта власть общественных институтов в то же время формируется с помощью официально утвержденных подходов, которые видят в школьниках только ходячие резервуары похоти и страсти (а значит, дегенеративных животных инстинктов)? Как разум ставится выше страсти, чтобы с его помощью обуздывать «грубую психологию толпы» в учениках? Какой выбор личной идентификации предлагает образовательная система, нацеленная на то, чтобы формировать, регулировать и тиражировать характер, определять жесты, диктовать взгляды, устанавливая полицейский надзор за желанием? В какой степени покорность социальным нормам школы означает для ученика отказ от чувства собственного достоинства и положения в группе, обретенных им путем психологической адаптации к уличной жизни? В какой степени согласие со школьными ритуалами и нормами означает для школьника утрату сознания своей принадлежности к этнической группе? Как самосознание формируется в качестве резерва рабочей силы в горниле капитализма в рамках социальной вселенной капиталистического мира? Как критическая система образования может способствовать подрыву этого самосознания в борьбе против капиталистического жизненного устройства и внутренних отношений, которые привязывают человеческое существо к капиталистическим социальным отношениям? Вот все те вопросы, на которые пытается дать ответы критическое направление. И ответы на них столь же различны, сколь важны.

Некоторые виды сопротивления, проявляемого учениками, несомненно, носят романтический характер: учителя представляются им злодеями, а школьники видят в себе отважных благородных разбойников. Я не заинтересован в очернении учителей или возрождении типажа школьника-бунтаря, этакого нового Джеймса Дина или Марлона Брандо. Мне гораздо ближе образ сопротивляющегося интеллектуала, описанного Жиру, который пересматривает

преобладающие в обществе нормы и общепринятые «режимы истины» в духе Розы Люксембург или Ж. П. Сартра (Aronowitz, Giroux, 1985).

Мне хотелось бы подчеркнуть одну важную мысль. Наша культура в целом (включая школы, средства массовой информации, социальные институты) дает школьникам образование, благодаря которому они приобретают настоящую страсть к невежеству. Мы очень успешно изъяли из знания критическое осмысление. Французский психоаналитик Жак Лакан считает, что невежество – это не пассивное состояние, а скорее активное отключение сознания. Страсть к невежеству, которая поразила нашу культуру, требует комплексного объяснения, но отчасти ее можно отнести, как предполагает Лакан, к *отказу признать, что наши внутренние установки сформировались под влиянием информации и принятых в нашей среде социальных устоев* (цит. по: Penley, 1986, p. 135). Невежество как составная часть самой структуры знания может нас кое-чему научить. Но нам не хватает критического аппарата, с помощью которого мы могли бы вновь обрести то знание, о котором мы предпочитаем не знать. Не находя жизненно важного знания в большом мире расфасованных и упакованных товаров, ученик обращается к огульному насилию или к интеллектуальному «багровому туману», когда все, что сложнее вечерних новостей, вызывает отторжение или отчаяние; и, уж конечно, выигрывает от такой эпидемии мыслительной анестезии прежде всего господствующая культура. Ведь чем меньше будет интеллектуалов с критическими взглядами, тем для нее лучше.

Что же все эти теории сопротивления могут дать учителю, работающему в школе? Что нам делать – отмахиваться от сопротивления? Пытаться его не замечать? Всегда принимать сторону школьников?

Ответы на эти вопросы найти нелегко. Но давайте обозначим их хотя бы в общих чертах. Прежде всего, школьное обучение должно стать процессом осознания того, как создаются внутренние установки. Это должен быть процесс исследования того, как в нас закладываются преобладающие идеи, взгляды и миропонимание господствующей культуры. Главное – не забывать, что мы из всего этого «состоим». А значит, можем от этого «отделаться» и «переделать» себя. По каким альтернативным моделям мы можем начать переделывать себя и наше общественное устройство? Учителям нужно поощрять учеников к самостоятельной рефлексии, они должны дать ученикам некие принципиальные соображения, наметки, по которым те могли бы начать обдумывать ответы на все эти вопросы. Преподавание и обучение должны быть процессом *поиска ответов на вопросы* критического размышления; а кроме того, это должен быть процесс созидания, выработки социального воображения, которое говорит языком надежды. Если преподавание отливается в форму, как это названо у Анри Жиру, «языка возможностей», то это делает обучение потенциально осмысленным, критическим, дающим возможность трансформации. Знание

делается полезным только в том случае, если оно имеет в основе тот жизненный опыт, который учащиеся приносят с собой в класс из окружающей их культуры; знание становится критичным, только когда в этом своем опыте они сталкиваются с какими-то проблемами (например, расовыми или сексистскими); оно дает возможность трансформации, только когда ученик начинает использовать знание, чтобы помочь другим осознать свои права, в том числе и людям из своего ближайшего окружения. Таким образом, знание приобретает связь с переустройством общества. Понимание языка собственной личности помогает нам лучше вести переговоры с миром. Это также может помочь нам заложить основу социального переустройства: построения лучшего мира, изменения самого основания мира, в котором мы сейчас живем и действуем. Осмысление нашего жизненного опыта очень важно, но оно должно сопровождаться классовой борьбой, которая может перестроить социальные отношения, сформировавшие наш взгляд на мир. А это означает преодоление отчуждения труда путем вызова самой природе капиталистических отношений – короче, путем борьбы за свержение капитализма и построение социализма.

И тогда основная задача учителя – создать в своем классе перспективную программу возможностей. Пусть заинтересуются не все ученики, но многие. Для учителя это может означать личные проблемы (так же как и для учеников), которые ограничат возможность дискуссий и рассуждений на уроке. Некоторые учителя просто не хотят выступать проводниками социально-критической теории. Критическая педагогика ведь не дает гарантий, что сопротивление среди школьников прекратится. Но она дает в руки учителю основу для понимания этого сопротивления, так что любые последующие педагогические разработки будут учитывать социально-культурные условия, стоящие за сопротивлением, что уменьшит соблазн свалить всю вину на самих учеников, которых и видят обычно единственным и основным источником сопротивления. Никакая освободительная педагогика невозможна на базе теорий, которые объясняют поведение учеников тем, что они – ленивые, непослушные, ничем не интересующиеся существа, генетически неполноценные. Намного мудрее решать эту проблему, попытавшись понять опосредующие системы в социально-культурной среде, которые порождают ученическое сопротивление. Другими словами, как представить себе возможно более общую картину? Мы должны извлечь концепцию, объясняющую школьное сопротивление, из консервной банки бихевиоризма и из глубин психологической школы и вернуть ее на поле социальной теории.

Культурный капитал

Авторы теории сопротивления в центр внимания помещают *культурное воспроизводство* как функцию от различий, объясняемых классовой принадлежностью *в рамках культурного капитала*. Понятие *культурного капитала*,

введенное французским социологом Пьером Бурдьё, означает общий культурный багаж, знания, склонности, навыки и умения, которые передаются из поколения в поколение. Культурный капитал выражается в манере речи, поведения, общения с людьми, а также в языковых нормах, системе взглядов, стиле одежды и поведении. Культурный капитал может проявляться в воплощенной форме, как, например, долговременные склонности, телесные и душевные; в объективированном виде, как предметы культуры, такие как картины, книги, дипломы и другие материальные объекты; в форме общественных учреждений, наделяющих культурный капитал первоначальным достоянием, которое тот гарантирует. Например, для многих учителей культурные черты, демонстрируемые учениками, – медлительность, искренность, честность, бережливость, трудолюбие, вежливость или определенная манера одеваться, говорить и жестиковать – кажутся врожденными качествами, проявлениями «внутренней природы» личности. Однако подобные черты в большей степени задаются культурой и часто связаны с социальным классовым положением ученика. Социальный капитал означает коллективный экономический и культурный капитал определенной группы (Бурдьё, 2005)¹. Некоторые исследователи, такие как Базил Бернстейн, рассматривая уровень владения языком в качестве примера культурного капитала, утверждают, что классовая принадлежность и семейные традиции налагают отчетливый отпечаток на речевую манеру. Ученики из рабочего класса владеют «ограниченными» языковыми средствами, в то время как ученики из семей среднего класса используют в повседневной речи «более сложные» языковые средства. Это значит, что речь детей из рабочего и среднего класса сформирована с учетом неосознаваемых ими регуляторных механизмов, которые определяют выбор и сочетание слов, а также употребление синтаксических конструкций. Это, согласно Бернстейну, было заложено в ребенка в процессе общения в семье (Atkinson, 1986). Критические исследователи считают, что в школах в основном поощряются и вознаграждаются ученики, демонстрирующие «усложненную» речь среднего класса, в то время как ученики, использующие ограниченную «пролетарскую» речь, не поощряются и имеют низкий статус.

Ученики из сферы господствующей культуры наследуют существенно иной культурный капитал, чем ученики, живущие в экономически неблагоприятных условиях, и в школе, как правило, поддерживаются и поощряются те, кто демонстрирует культурный капитал, соответствующий господствующей культуре (т. е. именно тот, которым обладают сами учителя). Школа систематически *отвергает значимость* культурного капитала школьников с невысоким социальным положением. Культурный капитал является отражением материального капитала и замещает его в форме символического

¹ См. также: Giroux, 1984. P. 36; Giroux, 1981. P. 77.

средства обращения, которое входит в школьную систему ценностей. Таким образом, культурный капитал становится символом экономической власти общественного устройства и сам по себе делается производительной силой в воспроизводстве общественных отношений при капитализме. Академическая успеваемость представляет, таким образом, не индивидуальные возможности или нехватку способностей со стороны социально обделенных учеников, а *неодобрение школьной системой их культурного капитала*. В конечном итоге школьные аттестаты об образовании неразрывно связаны с несправедливой системой торговли в сфере культурного капитала, которая таким образом превращается в *экономический* капитал, так как у детей из рабочего класса меньше шансов найти высокооплачиваемую работу.

Работая в школе в бедном пригороде, я обратил внимание, что с теми учениками, чей культурный капитал был ближе к моему, я с самого начала чувствовал себя более комфортно, тратил на них больше времени на уроке и чаще давал им возможность работать самостоятельно. Я охотней обращался и лучше относился, по крайней мере поначалу, к тем из учеников, чьи манеры, ценности и способности были сходны с моими. Учителя, в том числе и я сам, быстро определяли, что Бадди, Ти Джей и Дюк относятся к экономически обделенному, низшему классу, и это всегда плохо отражалось на ребятах, особенно у тех учителей, которые относили их к разряду умственно и социально неполноценных. Однако интеллектуальная и социальная неполноценность вряд ли имела отношение к их поведению. Скорее, оно объяснялось классово обусловленными чертами характера и социальными устоями.

ЛИТЕРАТУРА

Бурдьё, П. Формы капитала / П. Бурдьё; пер. с англ. М. С. Добряковой; под ред. В. В. Радаев // Экономическая социология. 2005. Т. 6. № 3. С. 60–74.

Фуко, М. Археология знания / М. Фуко; пер. с фр. М. Раковой, А. Серебрянниковой. СПб. : Гуманитарная академия, 2004.

Aronowitz, S. Schooling, popular culture, and post-industrial society: Peter McLaren interviews Stanley Aronowitz / S. Aronowitz // Orbit. 1986. Vol. 17, № 1. P. 16–17.

Aronowitz, S. Education under siege / S. Aronowitz, H. A. Giroux. South Hadley : Bergin and Garvey, 1985.

Atkinson, P. Language, structure, and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein / P. Atkinson. London : Methuen, 1986.

Bennett, T. Popular culture: defining our terms / T. Bennett // Popular culture: themes and issues. Block 1, Units 1 and 2. Milton Keynes : Open University Press, 1981a. P. 77–87.

Bennett, T. Popular culture: history and theory / T. Bennett // Popular culture: themes and issues. Block 1, Unit 3. Milton Keynes: Open University Press, 1981b. P. 29–32.

Bloch, E. The dialectical method / E. Bloch // Man and World. 1983. Vol. 16, № 4. P. 281–313.

Borman, K. Schools in central cities : structure and process / K. Borman, J. Spring. New York : Longman, 1984.

Bourne, G. Meaning, image, and ideology / G. Bourne // Form and meaning. Block 4, Units 13 and 15. Milton Keynes: Open University Press, 1981. P. 37–65.

Bowles, S. Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life / S. Bowles, H. Gintis. New York : Basic Books, 1976.

Brake, M. The sociology of youth culture and youth subculture / M. Brake. London : Routledge and Kegan Paul, 1980.

Calluori, R. A. The kids are alright: new wave subcultural theory / R. A. Calluori // Social Text. 1985. № 12. P. 43–53.

Carr, W. Becoming critical: knowing through action research / W. Carr, S. Kemmis. Victoria : Deakin University, 1983.

Cherryholmes, C. Power of criticism: post-structural investigations in education / C. Cherryholmes. New York : Teachers College Press, 1988.

Colclough, G. The American education structure and the reproduction of social class / G. Colclough, E. M. Beck // Social Inquiry. 1986. Vol. 56, № 4. P. 456–476.

Davies, D. Popular culture, class and schooling / D. Davies // The politics of culture production. Units 8 and 9. Milton Keynes : Open University Press, 1981. P. 53–108.

Dewey, J. Intelligence in the modern world: John Dewey's philosophy / J. Dewey. New York : The Modern Library, 1939.

Donald, J. Introduction / J. Donald, S. Hall // Politics and ideology. Philadelphia : Open University Press, 1986. P. 9–14.

Fenichel, A. Alternative economic policies / A. Fenichel // The Ecumenist. 1987. Vol. 25, № 4.

Foucault, M. Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972–1977 / M. Foucault. New York : Pantheon, 1980.

Giroux, H. A. Overcoming behavioral and humanistic objectives / H. A. Giroux // Education Forum. 1979. Vol. 43, № 4. P. 409–419.

Giroux, H. A. Ideology, culture, and the process of schooling / H. A. Giroux. Philadelphia : Temple University Press; London : Falmer Press, 1981.

Giroux, H. A. Theory and resistance in education: pedagogy for the opposition / H. A. Giroux. South Hadley : Bergin and Garvey, 1983.

Giroux, H. A. Rethinking the language of schooling / H. A. Giroux // Language Arts. 1984. Vol. 61, № 1. P. 33–40.

Giroux, H. A. Public education and the discourse of possibility: rethinking the new conservative and left educational theory / H. A. Giroux // News for Teachers of Political Science. 1985. Vol. 44. P. 13–16.

Giroux, H. A. Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of practical learning / H. A. Giroux. South Hadley : Bergin and Garvey, 1988.

Giroux, H. A. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling / H. A. Giroux, P. McLaren // Harvard Educational Review. 1986. Vol. 56, № 3. P. 213–238.

Gitlin, T. The whole world in watching: mass media in the making and unmaking the new left / T. Gitlin. Berkeley and London : University of California Press, 1980.

Grossberg, L. History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies / L. Grossberg // *Journal of Communication Inquiry*. 1987. Vol. 10, № 2. P. 61–77.

Habermas, J. Knowledge and human interests / J. Habermas. London : Heinemann, 1972.

Habermas, J. Theory and practice / J. Habermas. London : Heinemann, 1974.

Hall, S. Resistance through rituals: youth subculture in post-war Britain / S. Hall, T. Jefferson. London : Hutchinson and the Center for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1980.

Hebidge, D. Subculture: the meaning of style / D. Hebidge. London; New York : Methuen, 1979.

Hills, P. J. A dictionary of education / P. J. Hills. London : Routledge and Kegan Paul, 1982.

Kellner, D. Ideology, Marxism, and advanced capitalism / D. Kellner // *Socialist Review*. 1978. Vol. 8, № 6. P. 37–65.

Kemmis, S. Curriculum theorizing: beyond reproduction theory / S. Kemmis, L. Fitzclarence. Victoria : Deakin University, 1986.

Lee, E. Letters to Marcia: a teacher's guide to anti-racist teaching / E. Lee. Toronto : Cross Cultural Communication Centre, 1985.

Making the difference: schooling, families and social division / I. Connell [et al.]. Sydney : George Allen and Unwin, 1982.

McLaren, P. Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures / P. McLaren. Lanham : Rowman & Littlefield, 1999.

McLaren, P. The ritual dimensions of resistance: clowning and symbolic inversion / P. McLaren // *Boston University Journal of Education*. 1985. Vol. 167, № 2. P. 84–97.

Muncie, J. Pop culture, pop music, and post-war youth subcultures / J. Muncie // *Popular culture: themes and issues*. Block 5. Units 18 and 19/20. Milton Keynes : Open University Press, 1981. P. 31–62.

Murdock, G. Mass communication and the construction of meaning // *Reconstructing social psychology* / G. Murdock. Harmondsworth : Penguin, 1974. P. 205–220.

Ollman, B. The meaning of dialectics / B. Ollman // *Monthly Review*. 1986. Vol. 38, № 6. P. 42–55.

Penley, C. Teaching in your sleep: feminism and psychoanalysis / C. Penley // *Theory in the classroom*. Chicago : University of Illinois Press, 1986. P. 129–148.

Popular culture: themes and issues. Milton Keynes : Open University Press, 1981.

Ryan, W. Blaming the victim / W. Ryan. New York : Vintage Books, 1976.

Sadkev, M. Sexism in the schoolroom of the 80's / M. Sadkev, D. Sadkev // *Psychology Today*. 1985. Vol. 19, № 3. P. 54–57.

Smith, R. Practical teacher education and the avant-garde / R. Smith, A. Zantiotis // *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany : SUNY Press, 1989. P. 105–122.

The hidden curriculum and moral education: deception or discovery? Berkeley : McCutchen Publishing, 1983.

The politics of culture production. Units 8 and 9. Milton Keynes : Open University Press, 1981.

Tompson, J. Language and ideology / J. Tompson // *Sociological Review*. 1987. Vol. 35, № 3. P. 516–536.

Weedon, C. Feminist practice and post-structuralist theory / C. Weedon. Oxford : Basil-Blackwell, 1987.

White, D. After the divided curriculum / D. White // *Victorian Teacher*. 1983. Vol. 7, № 1. P. 6–7.

Whitty, G. Ideology, politics and curriculum / G. Whitty // *The politics of culture production*. Units 8 and 9. Milton Keynes : Open University Press, 1981. P. 7–52.

Wilden, A. In the penal colony: the body and the discourse of the other / A. Wilden // *Semiotica*. 1985. Vol. 54, № 1–2. P. 33–86.

Williams, R. *Keyword: a vocabulary of culture and society* / R. Williams. London : Fontana, 1983.

Willis, P. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs* / P. Willis. Westmead : Gower, 1977.

Winter, G. *Liberating creation: foundations of religious social ethics* / G. Winter. New York : Crossroad, 1981.