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

ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФОРМЫ¹

Томас Попкевиц

ВЛАСТЬ, ЗНАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

В последние десять лет возродился интерес к проблеме изменения образования. Школьная реформа рассматривается как механизм для достижения экономического возрождения, культурной трансформации и национальной

¹ *Попкевиц Т.* Политическая социология образовательных реформ: власть/знание в образовании, подготовке учителей и исследований / пер. с англ. под общ. ред. В. С. Собкина. М. : Центр социологии образования РАО, 1998. С. 35–74.

солидарности. Стимул к подобным изменениям в США задают несколько предпосылок. Федеральные, правительственные и филантропические отчеты, уделяющие основное внимание качеству преподавания, расписанию школьных занятий, достижениям студентов. Законодательно увеличена степень непосредственного контроля государства над направлением и содержанием обучения в государственных школах и подготовкой учителей. Профессиональное педагогическое сообщество поддержало ориентации на введение новых программ и стандартов как средство для изменения профессиональной практики преподавания, увеличения учительской зарплаты, улучшения качества преподавания. В публикациях центральное место занимает призыв усилить исследования в сфере образования и профессионализм среди учителей.

Нынешний процесс обсуждения реформ следует рассматривать скорее как интегральный элемент результатов и структурной организации обучения, а не как формальный процесс описания событий. Как базовый институт для определения направления, цели и воли в обществе, образование связывает политику, культуру, экономику и современную обстановку в мире с когнитивными и мотивационными паттернами индивидуума¹. Образовательная реформа не просто обновляет информацию в соответствии с новой практикой. Образование, определяемое как часть социальных отношений, предполагает, что реформа образования является теоретической базой для проведения усовершенствований самих образовательных учреждений.

Но для того, чтобы осознать современную образовательную реформу как социальную и политическую практику, концептуальные споры о предмете реформы нуждаются в тщательном рассмотрении. Центральное место в данной главе занимает экология реформы, обеспечивающая основу для соответствующего рассмотрения школьной реформы. Экологические соображения по поводу изменений относятся к исторически сформировавшимся моделям знания (эпистемологии), власти и институтов.

Во-первых, слово «реформа» в процессе исторического развития и в контексте социальных отношений имело различные значения. В начале XIX века реформа ассоциировалась со стремлением помочь грешникам найти искупление, но к середине XX века реформа уже имела непосредственное отношение к научным принципам как к средствам достижения социального просвещения и истины. В современной практике реформа поддерживает тысячелетнюю космологию, но частично зависит от тех или иных идеологий индивидуализма и профессиональной практики. При исследовании экологического контекста, послужившего развитию реформы, данное исследование допускает, что не

¹ Это противоположно аргументу Бергера и Лукмана (Бергер, Лукман, 1995), которые разделяют первичные и вторичные институты социализации, определяя школу в последнем значении.

существует четкого определения этого термина и что его значения меняются с постепенными изменениями институциональной среды.

Во-вторых, экология реформы связана с образцами социальной регуляции, выработанными в образовании. Массовое обучение стало основной реформой современности, проводимой в течение последних 200 лет по мере восприятия обществом задач социализации и воспитания в соответствии с изменениями образцов производства и воспроизводства (Lundgren, 1983). Значение современной педагогики заключается в ее тесной связи с проблемами социальной регуляции; педагогика соединяет административные заботы государства и самоуправление его субъектов. Формы познания в школе оформляют и классифицируют мир и природу труда, которые, в свою очередь, являются потенциалом для организации и формирования индивидуальной идентичности. Сосредоточение на социальной регуляции («власти») отличается от соотношения «знание – сила», установленного социологией знания в начале 70-х (Knowledge and control, 1971). Подробно это отслеживается в: Apple, 1986; Ginsburg, 1988 и Whitty, 1985. Тезис о социальном контроле содержит структурные понятия, включающие фундаментальную гипотезу о власти. Таким образом, одна из целей исследования – вскрыть общий механизм, благодаря которому доминируют определенные социальные деятели, которые, в свою очередь, являются продуктами образования. Так как я сам чувствителен к структурным отношениям, которые содержатся в литературе о социальном контроле, то настоящее исследование больше связано с многочисленными продуктивными элементами власти. Закрепленные в риторике реформ модели обучения и подготовки учителей, различные педагогические тексты фиксируют разные локально организованные процедуры, правила и обязательства, которые организуют и упорядочивают представления о том, как следует видеть мир, действовать, чувствовать и говорить о нем. Власть («знание – сила»), в этом позитивном смысле, предстает как система сложных установок и отношений в практике, с помощью которых индивиды организуют свой субъективный опыт и находят свою идентичность в социальных вопросах.

В-третьих, история дает критерий того, что именно изменилось. Но история, в отношении к сегодняшнему дню, не определяется лишь хронологией событий или целями индивидов. Так, исследование самого изменения рассматривает не только правила и стандарты, лежащие в основе знания, даваемого в обучении, но и то, как это знание создается и принимается в качестве социальной практики и в устройстве образовательных учреждений. В этом смысле исторический метод способствует исследованию того, как события в настоящем соотносятся с другими событиями, образовавшимися на основе прошлых образцов и потерявшими с ними связь. Современная практика реформ связана с проблемами социальной регуляции и саморегуляции, которые возникли в связи с трансфор-

мациями, ставшими очевидными после Второй мировой войны и исторически возобладавшими в 1980-е и в начале 1990-х гг. Я использую Вторую мировую войну и Прогрессивную эру как своеобразные «маркеры», которые означают резкие социальные, культурные, экономические и политические изменения, относящиеся к образованию.

Чтобы изучать прошлое в настоящем, нужно определить застои, разрывы и прорывы в институциональной жизни. Не бывает повторяющихся и последовательных движений, событий и институциональных трансформаций, мы также не можем приписать изменение лишь мотивам и убеждениям исторических деятелей. Дюркгейм (Durkheim, 1977) доказывал в лекциях, написанных в стиле, характерном для своего века, что во всех случаях планирования или прогнозирования, если использовать современную терминологию, существуют значительные модификации социального действия, которые включают в себя непредвиденные варианты изменений и последствий.

В-четвертых, данное исследование рассматривает изменение как проблему социальной эпистемологии. *Эпистемология* обеспечивает контекст для рассмотрения правил и стандартов того, каким образом формируется знание о мире, те различия и категоризации, которые организуют восприятие, способы реагирования на мир и концепцию «Я». Современная *социальная* эпистемология рассматривает знания как объекты, представленные в обучении, и определяет их как элементы институциональной практики, исторически сформировавшиеся образцы властных отношений, которые обеспечивают структуру и согласованность понимания проявлений повседневной жизни. Я считаю, например, изменяющиеся концепции реформы, профессионализма и образовательной науки компонентами материального контекста, который эти концепции и описывают, и наполняют. Под этим подразумевается значение в контексте сложного набора отношений, которые, сочетаясь, продуцируют образование.

Я использую сочетание слов «социальная эпистемология» в значении построения знаний в обучении как в социальной практике, доступной конкретному социологическому изучению; это направлено на акцентирование относительности социальной внедренности знаний в практику и властные отношения. В этом смысле я принимаю прагматическую философскую традицию и отвергаю значение эпистемологии, касающееся притязания на универсальное знание о природе, происхождении и границах знания (Рорти, 1996).

Дело в том, что социальная эпистемология является как политической, так и концептуальной практикой. «Правила» этой науки обеспечивают видение социального порядка, а также концептуальное различие, определяющее властные отношения. При этом различные научные традиции современных научных

исследований, например, достаточно сходно характеризуют роль интеллектуала в организации будущего. Так, позитивизм традиционного научного исследования обещает, что эффективность и рациональность приведут к социальному прогрессу. Критические науки, с их гегельянскими положениями о развитии, определяют как регрессивное функционирование в настоящем, рассчитывая изменить социальную практику в глобальных целях блага; это благо часто обозначается ярлыком «прогрессивной» практики. В обоих этих примерах, хотя и связанных с различными идеологическими требованиями, попытка понять будущее, исходя из исследований настоящего, усиливает роль социального ученого как разумной и авторитетной фигуры в конструировании социальных преобразований. Я считаю подобную эпистемологическую гипотезу прогресса в социальных и образовательных науках опасной в демократическом обществе.

В противоположность вышесказанному сосредоточение на исторических прорывах стремится к пересмотру цели интеллектуальной работы. Такой целью становится исследование отношения образовательной практики и реальных систем власти и того, как они меняются во времени. Что касается истинных систем правления, я заимствую замечание Мишеля Фуко с целью показать проблематичность правил и стандартов, с помощью которых человек определяет, что есть добро и зло; что приемлемо и неприемлемо; что рационально, иррационально и нерационально. Это положение ставит парадоксальную задачу определения места индивидуального в истории таким образом, что мы в настоящем можем более адекватно понять коллективные модели, организующие социальную жизнь, и в дальнейшем найти несоответствия в причинной связи, организующей наше поведение. Таким образом, роль социальной науки в демократическом обществе состоит в том, чтобы обнаружить разрывы в структуре социальной жизни. Критика может открывать новые системы возможностей для нашей коллективной и индивидуальной жизни. Создание таких условий, при которых управляющие системы порядка, соответствия и исключения, становятся очевидными, делает их потенциально способными к сопротивлению. Создание новых возможностей приводит к большей динамике в общественных спорах, в которых участвует интеллектуал, но не обязательно с правом авторитетного голоса <...>.

Уделяя основное внимание социальной эпистемологии обучения как составляющей властных отношений, это исследование относится также к политической социологии. Концептуально это делает очевидными правила, с помощью которых определенные типы феноменов и социальных отношений в образовании становятся «объектами» реформы, становится понятным характер власти, содержащийся в этих построениях, а также непрерывность и дискретность, обуславливающая эти построения. В то же время социальная эпистемология определяет место интеллектуала в социальных движениях. Отрицание концепции прогресса в структурировании

интеллектуальной работы одновременно отрицает и роль интеллектуала как авторитета в социальном изменении.

В этой главе рассматриваются концептуальные вопросы эпистемологии, истории и власти в исследовании изменения. Я подчеркиваю важность понимания структурных отношений и истории в исследовании современных изменений и настаиваю на том, что эпистемология занимает центральное место в концептуализации того, как власть работает в современных институтах. Этот анализ использует современные представления, построенные на взаимодействии французской философской традиции социальной эпистемологии с социальной теорией. <...> Нынешние реформаторские движения рассматриваются как продукт разрывов в паттернах социальной регуляции, в которых формировались школы. Анализируется то, каким образом научное исследование в образовании выявляет различия в представлениях о социальной регуляции, какие последствия это имеет для процесса демократизации.

СОБЫТИЯ КАК ИЗМЕНЕНИЕ: ОБРАЗЕЦ, ИНДИВИД И УНИВЕРСУМ

Определенная двусмысленность присуща современным американским исследованиям, в которых, собственно говоря, четко не сформулировано, что именно должно считаться изменением в образовании. Критерии чаще бывают формальными: есть ли какие-то более рациональные черты или навыки, развитие которых делает преподавание и обучение более эффективным? Насколько люди удовлетворены введением некоторых инноваций? Как может администратор найти лучшие пути к тому, чтобы люди, включенные в образовательный процесс, приняли и позволили вовлечь себя в изменение? При этом само изменение рассматривается как нечто присущее действию или деятельности, но почти не уделяется внимания изменению как таковому.

При рассмотрении мною концептуальных оснований реформ в области образования я обнаружил, что основное внимание в исследовании уделяется стабильности, гармонии и непрерывности существующей образовательной системы – системы, не находящейся в состоянии изменения (*Change and stability in schooling*, 1983; Popkewitz, 1984). В частности, подобный акцент ставится на выявлении функциональных целей и их исторической обусловленности в социальном исследовании образования. Интерес исследователей долгое время был сосредоточен на том, как функционирует образовательная система и как сделать, чтобы она была эффективней; такое направление подразумевает, что цель существующих социальных отношений состоит в том, чтобы отношения были адекватными и более эффективными.

Подобный тип научного исследования создает универсальные модели с определенными и дискретными стратегиями, регулируемыми приоб-

ретения знаний и организацию школьной практики. При таком подходе нужно лишь приложить модель к ситуации обучения для того, чтобы достигнуть изменения; ориентация на использование учителями такой модели предполагает автоматическое повышение качества. Например, психология конструктивизма предполагала глобальные изменения в исследовании образования. Методология включает применение когнитивной психологии к способам, в которых знание опосредуется, интерпретируется и создается посредством взаимодействия индивидов со средой (Clark, Peterson, 1986; Shulman, 1986, 1987). Исходя из этих ориентаций была, например, исследована деятельность опытных учителей для того, чтобы открыть основные нормы педагогической деятельности. Была установлена «база знаний» в преподавании; «база», основанная на предположении, что существуют основополагающие «законы» или непреложные истины в преподавании, которые неизменны и независимы от учителей и истории. Эти правила систематизированы и организованы как объекты, которые инвариантны. Но <...> научное исследование, ориентированное на подтверждение эффективности существующих форм обучения, оставляет вне своего внимания сами формы социальной регуляции в обучении.

Другой аспект исследования школьных изменений ориентирован на социологическое изучение образовательных инноваций. В этом случае исследование реформ разьясняет причины того, почему одни люди принимают изменение, а другие сопротивляются ему, и это помогает найти эффективные методы организации людей и окружающей их среды. При этом участие в реформах рассматривается как ценностное, так как оно позволяет людям выработать общее мировоззрение, определить направление и характер управления планируемыми переменами. Эти утверждения специально акцентируются в исследовании, в котором директор школы характеризуется как лицо, имеющее «наибольшее влияние на учителей», и когда определяются другие «агенты» изменения, влияющие на принятие учителями реформ, – такие как консультанты, сообщества, а также федеральные, региональные и местные органы управления (Fullan, 1982). Цель изменения – переустройство социальных условий таким образом, чтобы они позволили индивиду проявить специфические черты, навыки или свойства, что и является ожидаемым результатом задуманного изменения. Научное исследование определяет, обеспечили ли материалы программы выполнение годового курса обучения, стали ли установки учителей по отношению к программе более позитивными, а также изменились ли достижения учеников и количество выбывших учащихся за время рассматриваемого периода. Если изменения, предполагающие улучшения, такие как учебные достижения или удовлетворенность, совершились, а также если программа функционирует и не нуждается в подключении новых ресурсов, тогда можно считать, что измене-

ние прошло плавно и реформа была успешной (Berman, McLaughlin, 1978, где приведено исследование, иллюстрирующее такое видение проблемы.)

Если внешне школьная организация и подходы учителей к реформе различаются, то внутренне они содержат некоторые эпистемологические сходства. Данный тип научных исследований принимает и утверждает частные и дискретные элементы социальных и культурных отношений; при изучении изменений учитывается то, как индивиды или дискретные «переменные» организации могут стать более эффективными в достижении намеченных целей и задач. При этом, однако, знание абстрагировано от конкретного исторического контекста, времени и пространства, которые являются частью социальных условий. Это характерно для позитивистского направления, которое фокусирует внимание на специфическом и индивидуальном, но в результате теряет понимание того, что является социальным и историческим на данный момент. Ч. Райт Миллс (Миллс, 1998) говорил о позитивистском направлении как о науке, близкой для тех социальных деятелей (таких, как судьи и социальные работники), которые, в силу своих позиций, влияют на индивидуальные случаи. Их видение перспектив ограничено рамками, установленными существующими стандартами и профессиональной практикой, которые не дают людям подняться над ситуацией. Ограничивать любознательность рамками только настоящего и функционального – антиинтеллектуально и, более того, антинаучно. В этом случае изменение трактуется как организация мнений и поведения учителей в иерархии, которые могут образовать рациональную последовательность, исторически нейтральную. Причем здесь критерии знания и его применимости направлены на распространение управления и контроля социальных организаций. Промежуточные и конечные выводы существуют в безликом времени и пространстве: разговор сосредоточен на том, размышляют ли учителя о нововведениях и позволяет ли школьная организация осуществить их, но такие «размышление» и «организация» не имеют философского отношения или исторического контекста, обеспечивающего действительное понимание того, как, почему и что происходит. (См.: Fabian, 1983, где приведена дискуссия о натурализации, секуляризации и специализации времени.) Сообщения об изменении не отражают того, что обоснование и практика являются составляющими исторического процесса. Не отражают они и того, как восприятия, установки и убеждения социально сконструированы и учтены специфической культурной средой (различные интерпретации исторического в знании см. в: Berger, Berger, Kellner, 1973; Braudel, 1980; Фуко, 1994). Когда мы говорим о средствах деятельности и мнениях учителей, наши дискуссии организуются в соответствии с конкретными учебными мероприятиями и выглядят весьма

правдоподобно благодаря нашему собственному участию в этих мероприятиях. Сделать же проблему реформы одной из «управляющих социальным изменением», как предлагает Фаллан (Fullan, 1982), означает принять во внимание основные социальные отношения и власть, которые формируют и популяризируют институциональные устройства как естественные, нормальные и неизбежные.

Поскольку научное исследование изменения является частью самого реформирования, то оно (исследование) предполагает создание особой социальной организации, обеспечивающей всестороннее вовлечение в существующую образовательную практику. Как далее будет показано, науки о социальном изменении позволяют вводить более тонкие методы регулирования и организации индивида. Эти предпосылки берут свое начало в космологии XVIII века, которая искала универсальный свод правил о человеческой эволюции. Социальное развитие считалось административным, циклическим и социально регулируемым. В XVIII веке космология была предназначена для контроля над колониями и формирования самодисциплины в становящемся государстве. В нынешних реформах наблюдается тенденция к управлению учителем. Чтобы рассмотреть эти замечания более полно и обрисовать альтернативный подход к исследованию изменения, в дальнейшей дискуссии будут обсуждаться отношения «структуры», «истории» и «эпистемологии».

ОТНОШЕНИЯ ВРЕМЕНИ И СТРУКТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ИЗМЕНЕНИЯ

Современному исследованию изменения, центрированному на стабильности и социальной гармонии, свойственна определенная двусмысленность; похожее напряжение характеризует и дискуссию о социальных структурах как о важном элементе в концепции изменения. Так, структура на определенном уровне является частью ряда неявных утверждений, которые обосновывают исследования по социологии организации и мышления учителей. То есть «объекты» являются функциональными по отношению к некоторым представлениям о том, что является постоянным и содержательным в социальных действиях. Например, в традиционном научном исследовании, касающемся изменения, исторические дифференциации и различия в обществе считаются само собой разумеющимися и становятся техническими средствами для осуществления контроля переменных стратификации, таких как раса или пол.

Я упоминаю о структуре для того, чтобы затронуть вопрос о предварительных гипотезах, социальных оценках и институциональных формах, которые свойственны нынешней исследовательской практике. Однако само понятие структуры подразумевает, что многие из наших общепринятых

институциональных образцов были фактически созданы в ответ на сложные социальные напряжения, но сейчас рассматриваются как естественные составляющие повседневных взаимодействий, языка и жизни в целом. Поэтому я буду рассматривать понятие структуры как динамический и исторический концепт, введенный для того, чтобы учесть оба момента: непрерывность и дискретность. Структуры не являются стабильными, они постоянно изменяются, если их рассматривать в соответствующем контексте социального поля, в котором осуществляется человеческая жизнедеятельность.

Структура как объект анализа

Структурные компоненты являются невыраженным элементом образования. История школьных реформ – это не только история ее изменяющихся идей относительно организационной практики, но и история тех неартикулированных ценностей и интересов, которые включены в практику обучения¹. Например, обыденные разговоры об обучении – это не просто выражение индивидуальных намерений или целей. То, что учитель говорит на уроке или организационные характеристики методики составляют особую практику, в которой пересекаются не только интересы отдельных людей и событий. Линдبلاد (Lindblad, 1986), например, изучал, как лекции учителей соотносятся с классовыми разногласиями в обществе. Энглунд (Englund, 1986) уделял основное внимание концепциям гражданского обучения, которые выступили на передний план в шведских школьных курсах обучения в XX веке. Таким образом, анализу подвергаются долговременные процессы в педагогике, учитывающие состояние образования и общества. Благодаря подобным исследованиям мы приходим к более глубокому пониманию того, что утверждение учебного плана, определение аргументации учителей или распределение компетентности учащихся по категориям предполагают использование определенных последовательных процедур и селективных механизмов, которые структурируют события в образовании и требуют своего тщательного изучения.

Таким образом, уже в начальной стадии любая концепция изменения нуждается в учете структурирующих паттернов. Мы можем рассматривать структуру как паттерны, которые систематизируют социальную жизнь и налагают определенные границы и рамки, облегчающие понимание и практику в мире. В известном смысле, структура аналогична каркасу строения: остов обеспечивает поддержку, которая объединяет измерения пространства и времени для обитателей строения, хотя границы таковы, что существует множество возможностей и выборов (см. обсуждение замечаний о структуре как об объекте

¹ Существуют течения образовательной психологии, которые отдают приоритет историческому месту педагогического мышления. См.: Hamilton, 1989; Social histories of the secondary curriculum, 1985; Williams, 1965; Silver, 1983 и Englund, 1986.

в: *Approaches to the study of social structure*, 1976). Этот каркас составляют география, способы организации производства, когнитивные рамки, патриархат и духовные верования¹. Исследование структур включает в себя выяснение предположений и правил, которые не выражены и не осознаются в повседневной жизни, но, тем не менее, формируют практику. Внимание уделяется тому, как главные формы коллективной жизни (экономика, политика, культура) были сформированы и пришли в столкновение с тем, что считалось само собой разумеющимся в образовании. Структуры являются глобальными или универсальными организующими принципами современного мира.

Во многих современных работах такие термины, как «класс», «раса» и «пол», означают, по сути, принципы структурирования, которые, как предполагается, обеспечивают основные паттерны, помогающие охарактеризовать действия, практику и мышление. Использование этих терминов как структурных понятий требует внимания к предпосылкам или «причинам» происходящих событий, подразумевая, что несправедливости, властные отношения и господство являются результатом одного или множества структурных паттернов, которые лежат в основе повседневной жизни. Более тщательное исследование образования дает возможность высказать сильные структурные утверждения, касающиеся определения места власти в понимании тех различий, которые связаны с некоторыми угнетающими паттернами, такими как паттерны, выдвигаемые капитализмом и патриархатом. Структурный анализ также предполагает выявление тех скрытых паттернов, которые ограничивают и вызывают противодействие власти и выражаются в таких словах, как «индивидуальный голос», «сопротивление» и «содействие» (посредничество). Хотя здесь могут быть проблемы и противоречия (отношения полов могут входить в противоречие с классовыми интересами), фундаментальное понимание механизмов социальной жизни прослеживается через сведение истоков практики к структурным характеристикам, свойственным повседневной жизни. Структура, таким образом, представляет собой ряд утверждений или принципов, с помощью которых можно классифицировать социальные события или выразить сопротивление. Власть как структурная категория, например, является одним из проявлений верховенства в отношениях доминирования и подчинения. Задача исследования – понять, как отдельные социальные деятели сохраняют свои позиции доминирования и владеют силой, а также понять механизмы,

¹ Полноценный анализ содержит предпосылки структур, в том случае он основан на языке и предназначен для коммуникации. Более того, современный интерес к деструктивности должен рассматриваться в связи со структурами и как исторически обусловленный дискурс. Как доказывает Ортега-и-Гассет (Ортега-и-Гассет, 1997), структура – это только язык, который мы используем в науках о человеке.

с помощью которых их верховенство может быть опрокинуто, например, посредством смены правящей элиты на другую, социально принимаемую.

Итак, я кратко описал структуры как объекты, подлежащие анализу. Отдельные случаи и виды обучения наполняют социальные формы, которые сложились в определенных исторических социальных условиях. Прошлое вторгается в настоящее, ставя границы, в которых возможен выбор и которые определяют доступность тех или иных возможностей. В таком контексте понятие структуры дает возможность делать акцент на стимулах и ограничениях, имеющих место в обучении. В то же время, однако, внимание к структуре предполагает, что введение инноваций является результатом разрывов и модификаций в существующем установившемся порядке, привычках и образцах. Именно при таком взгляде наиболее понятен парадокс исследования изменения¹. Я далее исследую этот парадокс через рассмотрение структуры, причем понимая ее скорее как взаимосвязь отношений, чем как объект с устойчивыми и стабильными качествами.

Структура как институциональные отношения

Введение представлений о структуре по аналогии с физическим объектом, первоначально имевшее дидактические цели, реально не учитывает историческую природу сложившихся образцов социальных отношений в учебных заведениях. Утверждая достоверность существования власти как основной категории, мы не должны утрачивать видения сложности социальной структуры в конкретных социальных формациях; если принимается репрессивный тезис о власти, то, как правило, игнорируется ее стимулирующий продуктивный аспект. Для того чтобы учесть динамику социальной жизни, нужно обратить внимание на особое значение структуры: изменение границ и точек взаимодействия между учебными заведениями и социальными системами определяет структурные паттерны. Именно рассмотрение структурных паттернов как ряда отношений, не являющихся линейными, а имеющих разрывы с прошлыми, обеспечивает критерии для исследования изменения.

Обращение внимания на *структурные отношения*, которые моделируют переломные события в обучении, предполагает обращение к термину *учебный план*. Учебный план содержит ряд социальных и структурных от-

¹ Эта точка зрения развита в рамках марксистской позиции по отношению к спорам о модернизме и постмодернизме. МакЛеннан (McLennan, 1989), например, называет свою позицию «плюралистическим марксизмом». Он признает, что эпохальные категоризации (такие, как капитализм или классовый анализ) имеют «огромный объяснительный риск» (р. 261), и стремится сохранить гибкий подход, восприимчивый к макроуровневым (структурным) теориям в исследовании нюансов и региональных качеств власти. Без какого бы то ни было понятия структуры, как доказывает МакЛеннан, было бы сложно оценить значение мезо- и микрофеноменов.

ношений, в основе которых лежат коммуникативные образцы, на которых он основывается. Многие европейские страны не имеют термина «учебный план»; этот термин возникает в XVI и XVII веках для того, чтобы связать социальную философию и экономику с практикой управления, и который был введен для организации учебного дня (Hamilton, 1989). Учебный план, дидактические методы и школьный класс были введены для усиления рациональной связности, внутренней последовательности и, позже, кальвинистской дисциплины, которые совместно влияли на формирование социальной и экономической организации школы¹. Определяющим в тех социальных формах, которые развивались вокруг слова «учебный план», является набор соответствующих дисциплин и последовательность их сочетания. Разговор об учебном плане предполагает ряд утверждений, основанных на социальных ценностях, которые не кажутся очевидными, но, тем не менее, ограничивают диапазон возможного выбора.

Педагогические системы имеют определенные связи с учебным планом, однако они меняются с течением времени, поскольку педагогика связана со сложными социальными образцами как в рамках обучения, так и за его пределами. Предваряя изложение следующих глав, следует отметить, что взаимосвязь множества социальных трансформаций в XIX веке оказала влияние на создание массовой школы в США. Эти изменения обусловлены изменениями в области транспорта, экономики и семьи; в реформировании управления и культуры; в демографии и технологии сельской и городской жизни.

Создание школы сделало необходимым объединение множества относительно автономных областей практики, что повлекло возникновение разрывов с практикой предыдущей. Обучение учителей, современная педагогика, школьная организация и образовательные науки возникли и переплелись с материальным развитием, что выразилось в отдельных характеристиках, ассоциируемых с массовым обучением: учебники, школьные доски, иерархическая организация кадров и вынужденная занятость. Создание массового обучения не было неизбежным и естественным, не было оно также продуктом исключительно прогрессивного развития. Изучение школьных реформ должно затрагивать преобразования и разрывы в отношениях между различными элементами в обучении и в обществе в целом, например, того, как учебный план и обучение учителей связаны с житейскими представлениями о формировании морали и профессиональной подготовке. В этом смысле, это и есть отношения между различными элементами образовательной реформы как социальной практики.

Теперь мы можем обратить внимание на очевидное «общее положение» в образовании о роли науки как руководстве для политики и практики и по-

¹ В странах Северной Европы похожий паттерн структурирования знания возник под влиянием лютеранства.

казать его историческую проблематичность. Развитие наук об образовании в середине века <...> возникло на стыке университета, современного государства, секуляризации протестантских принципов спасения и прагматизма, которые проявились в развитии массового образования. Эти отношения наложили ограничения на то, что является дисциплинарным знанием в образовании. Науки о человеке создали новые технологии, предназначенные для организации, контроля и развития учителей и учащихся. При рассмотрении множества стратегий развития в различных аспектах социальной жизни становится очевидным, что последующие пути развития не бывают predetermined с самого начала, а являются следствием напряженных споров и борьбы. Более того, индивидуальные намерения социологов или психологов в конце XIX века становятся менее важными, чем круг гипотез, допущений и последствий, определивших те социальные отношения, в которых социальные науки были созданы. Глобально сформулированные идеи о структуре теряют из поля зрения и не ухватывают те эмпирические сложности социальной практики обучения и те конкретные способы, которыми достигается изменение.

Потребность создать концепцию изменения, насколько это касается реального контекста структурных отношений, иллюстрируется в исследовании властных отношений Пьера Бурдьё (Bourdieu, 1988) на примере бунта студентов в 1968 году. Для того чтобы объяснить значение этих событий в исследовании изучается множество относительно автономных структурных отношений, существующих в системе высшего образования. Само повышение численности студентов, посещающих университеты, вело к увеличению лекционных курсов в высшем образовании и в то же время к обесцениванию дипломов о высшем образовании. Эти различные тенденции, как показывает Бурдьё, развивались независимо, но пересеклись в одной точке, создав разрыв в существовавших паттернах. Схождение этих противоречивых тенденций явилось результатом совпадения, а не эволюции или необходимости. Бурдьё объясняет это совпадение через исследование властных отношений, сложившихся во французской науке, вводя представление о соотношении «культурного и интеллектуального капитала».

Суммируя все вышесказанное, можно отметить, что мое собственное обсуждение фокусируется на прагматически сформированной экологии реформы. Оно отрицает глобальные понятия или существующие критерии истинности, но признает исторический контекст, который проливает свет на отдельные социальные обстоятельства и культурные факторы. Например, социальные отношения, которые определены государством или исходят из общих представлений о половой специфике, не являются постоянными и не могут объяснить конкретный исторический феномен. Более того, меньше внимания уделяется индивидам и соотношению структуры

и индивидуального. Психология больше не является центральной сферой, а индивидуализм – центральной идеологией. Следующий раздел изучает структуру с точки зрения истории и отношений, рассматривая индивида как объект исследования и фокусируя внимание на властных отношениях и тех разрывах, которые возникают в учебной практике и в знании. Теория изменения – это история данных объектов, которая составляет наше настоящее, история самой педагогической практики и образовательных курсов, которые и характеризуют повседневную деятельность и индивидуальное мышление.

ИСТОРИЯ, ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ВЛАСТЬ

Понимание структуры как способа фиксации отношений, позволяет обосновать ключевые методологические вопросы, возникающие при изучении изменений. Если в отношении того, что общество определяет как устоявшиеся способы действий и поведения существует относительное согласие, то в отношении понимания структур разногласий гораздо больше. Взгляд на структуры как на дискретные объекты предполагает более обобщенное видение картины мира как постоянной и неизменной. Наряду с этим рассмотрение социальных деятелей, как единственных инициаторов изменения, несет в себе опасность заблуждения другого рода: создание волюнтаристской теории изменения, которая, с одной стороны, является индивидуалистичной – рассматривая действия как уникальные и значительные сами по себе, – а с другой – характеризует изменения как естественный и эволюционный процесс, происходящий посредством целенаправленных действий или сил. Хотя в обоих случаях структурные отношения неявно обуславливают целенаправленные действия.

Главная альтернатива этому дуализму – волюнтаризм и детерминизм – зародилась в русле постструктуралистского направления, которое в основном прорабатывалось в литературной традиции структурного анализа, относя литературу к конструкциям социального знания (Cherryholmes, 1988; Eagleton, 1983; Giddens, 1987). Социальная жизнь предполагается аналогичной тексту, который может быть прочитан множеством способов и в котором присутствуют динамические отношения между автором, текстом и читателями, особенно это относится к такому тексту, где нет истины в конечной инстанции, а есть лишь прагматический поиск знания.

Целью обращения к подобной теории является желание понять взаимодействие языковых структур и структур социальной практики. Акцент ставится на конструктивной роли языка, тех правил и норм, с помощью которых генерируются языковые высказывания. Язык рассматривается не только как выражение социальных действий, но и как один из механизмов,

с помощью которых создается и воссоздается мир через субъективные элементы повседневной жизни. Рассуждение, в языке которого используются правила и образцы коммуникации, фиксирует категориальные различия, определяющие и воссоздающие мир. Лингвистическое направление смещает акцент рассмотрения с субъекта к рассмотрению правил и стандартов социальной жизни, которые формируют повседневную практику. Эти правила жестко не фиксированы и не являются окончательно истинными, а постоянно изменяются в связи с меняющимися обстоятельствами.

Одним из отправных пунктов к этой дискуссии о социальной теории послужила работа Энтони Гидденса (Giddens, 1987), принадлежащего к англо-американской школе. По Гидденсу, структура включает в себя совокупности отношений и взаимодействий между социальными агентами в их специфическом отношении к практике, обусловленной формирующимися паттернами; отношения упрочивают практику и упрочиваются ею. Гидденс рассматривает разнообразие социальных контекстов, в которых структура функционирует не только как средство принуждения, но и как способ, организующий существование в мире. Поскольку социальное поведение является сложно организованным, то Гидденс фиксирует внимание на том, что оно принципиально отлично от страниц литературного текста, зависящего от правил грамматики и коммуникативных значений. В этом контексте Гидденс обращает особое внимание на совокупность правил и источников, обуславливающих способ социальной практики и влияющих на ее результат. Он называет динамическое качество подобных отношений «структурацией»¹.

Гидденс использует литературную теорию, чтобы подчеркнуть значение структурных отношений как социально формируемой практики. В своих рассуждениях Гидденс опирается на современные исследования по текстуальным значениям, коммуникациям, процессам интерпретации и роли точного значения в создании мира и индивидуальности. Эти работы, с его точки зрения, обеспечивают важные и эвристические принципы для конструирования социальной теории. Он объединяет лингвистический подход с дюркгеймовской идеей о коллективных представлениях, в целях объяснения связи действия с социальным контекстом и обыденным сознанием. Гидденс пытается уйти от дихотомий общества и индивидуальности, структуры и действий социальных агентов, которые лежат в основе современной социальной теории при попытках исследовать изменения. Принцип структурации, который вводится Гидденсом, основан на предположении о том, что структурные образцы, содержащиеся в языке, в то же время формируются и трансформируются социальными институтами посредством поведения и действий социальных агентов.

¹ Критику позиции Гидденса см.: Archer, 1985; см. также: Social theory of modern societies, 1989.

Однако в своей переработке социальной теории Гидденс не может выйти за пределы, которые, по его мнению, заложены в самой литературной теории, а также за пределы тех текстовых метафор, при помощи которых он описывает социальные феномены. Доказывая, что время и пространство являются интегральными понятиями социальной теории, Гидденс, тем не менее, при обсуждении «структуриации» сводит временные и пространственные различия к ситуативным характеристикам практики. Огромное значение придается при этом обыденному сознанию, индивиду как социальному агенту и представлению о времени как ограниченному отдельными событиями (см. также обсуждение структуры по отношению к проблемам пола в: Connell et al., 1982, где Коннелл и его коллеги также связывают понятие историчности с конкретным событием). Характерно, что в дискурсе, центрированном на индивидууме, из поля зрения теряются институциональные взаимоотношения. Роль институтов сводится к стандартной и очевидной практике, не имеющей истории и будущего. При таком подходе история – это скорее введение в настоящий момент, чем принцип, устанавливающий отношения, связывающий прошлое с настоящим в различных пространственно временных контекстах.

Более детально разработанный и, как мне кажется, более плодотворный теоретический дискурс был проведен французским социологом Пьером Бурдьё. Бурдьё (Bourdieu, 1977, 1984) усматривает в любом ряде событий наличие определенных взаимосвязанных принципов, которые создают «габитус»: структурные отношения обеспечивают отношения паттернов, символических систем классификации и категоризации, которые упорядочивают социальные пространства, где реализуется практика. В то же время существуют восприятие, особенности характера, склонности, действия, особенности мышления, которые проявляются в делах, все это и детерминирует и, в свою очередь, само детерминируется социальной практикой. Именно во взаимосвязях этих структурированных и структурирующих принципов, которыми могут оцениваться социальные отношения, власть характеризуется через свои различные динамические качества, и история реинтерпретируется без учета хронологической последовательности или волевого атрибута. Бурдьё использует представление о социальном пространстве для рассмотрения того, как различные социальные деятели как своеобразные структурные фигуры соотносятся через призму различных форм власти (культурной, социальной и экономической).

Так как наше исследование школьной реформы не является непосредственным прямым продолжением теории Бурдьё, оно, тем не менее, восприимчиво к социологическим проблемам, которые он поднимает. Центральными для настоящего исследования являются понятия изменения и власти в качестве аспектов отношений, определенных в социальном пространстве. Подобная точка зрения позволяет исследовать изменения в межгрупповых отношениях

и межличностные отношения как проблемы власти. Мой личный интерес к школьным изменениям объединяет рассмотрение социального пространства в рамках учебных заведений и исследование того, как это социальное пространство соединяется с эпистемологией обучения и программами его реформ.

Структурные отношения как история

Теперь я обращаюсь к эпистемологии социальной практики с целью и далее уделять основное внимание структурным отношениям. Как я заметил ранее, мой интерес к эпистемологии касается тех социальных норм и властных отношений, в которых формируется знание об обучении. Акцент на социальном конструировании и социальных отношениях, включенных в знание, лишь частично относится к представлениям дискурсивной практики, созданной в образовательном «постструктуральном» критицизме (Cherryholmes, 1988). Риторические и этические качества языка создают приоритет для текстуальных конструкций и их аналитических качеств, таким образом, вводя социальные паттерны в многомерное пространство, но в недифференцированное время. Мое внимание к социальной эпистемологии связано с интересом к историческому аспекту социальной теории изменения. Связать проблему структурных отношений со знанием и властью помогают традиции французской исторической школы «Анналов» и Мишеля Фуко. В этой книге я использую слово «дискурс», чтобы обратить внимание на текстуальные и языковые аспекты современных школьных реформ, хотя моя более глобальная концептуальная цель – ввести эпистемологические проблемы в социальный и исторический контексты.

«Анналы» – это французская школа исторических исследований, которая берет название от своего журнала «Анналы социальной и экономической истории», который начал издаваться в 1929 году (см.: Блок, 1973; Braudel, 1980; Stoianovich, 1976). От «Анналов» берет свое начало проблематика соотношения институционального развития и структур знания (*mentalité*), проявившаяся во взаимодействии различных исторических эпох; в любой момент мы можем «видеть» непосредственные события и восприятие школьной реформы по отношению к более долговременным периодам (*durée*). Таким как паттерны событий и социальных изменений, которые лежат, например, в основе реформ курса обучения в 1960-х гг. Публичная риторика этой эры выражалась в символизации советского космического корабля «Спутник», в спорах о том, почему Джонни не умеет читать, и в заботах об обучении, которое было «непаханным полем» в образовании. Определенный критицизм, символические артикуляции и развитие учебного плана – все это было составляющими изменений в структурных отношениях, с помощью которых возникли новые формы социальной регуляции. Эти изменения обусловили профессионализацию знаний, что декларировалось в Соединенных Штатах после Второй мировой войны.

Профессионализация учебных курсов как часть длящихся паттернов (*durée*) в материальной и культурной жизни связывает отдельные изменения в школьной реформе 1980-х годов с реформами 1960-х, что обусловлено взаимодействием целого ряда социальных паттернов. <...> Может быть, не столь важно, что отдельные «новые» науки и математические учебные курсы не использовались в 1960-х; но принципиально важны различия, категории и правила, структурирующие знания, привнесенные в школы, а также те способы реализации властных отношений, с помощью которых новые знания внедрялись в школьное образование. Иначе говоря, сами способы передачи знаний выражают новые властные отношения. Само включение в образование нового профессионального знания (преподавание социологии, политической науки и генетики) указывает не только на разрыв с предыдущими представлениями о характере учебного плана, но должно рассматриваться как часть более глобальных разрывов социальных паттернов регуляции образования. Тенденция к стандартизации и контролю результатов реформы 1980-х гг. основана на категориальных различиях, выявленных в 1960-х гг., но видоизменяет их в соответствии с новым конкретным контекстом.

Подобная историческая позиция позволяет нам рассматривать структурные отношения как аккумулированную практику, которая не является одномерной или линейной. Сами паттерны сохраняются, но в то же время достигают различных уровней изменения и преобразования. В обучении, например, существует множество проблем, относящихся к изменению: как обучение учителей взаимодействует со школьной структурой преподавания и управления, как оно стыкуется с высшим образованием и как влияют университеты на характер определения педагогической практики – и это лишь некоторые из проблем. История развития этой практики не является хронологической историей прогрессивного продвижения или периодического прогресса, но временем, которое «имеет свой особый темп, то быстрый, то медленный, которое почти не связано с повседневным ритмом хроники или традиционной истории» (Braudel, 1980, p. 10).

Например, испанский историк Маравалл (Maravall, 1986), последователь «Анналов», описывает множество переплетенных структурных отношений, которые являются важными элементами при изучении изменения. Маравалл уделяет основное внимание проблеме последовательности и изменениям в структурных отношениях XVI и XVII веков стиля «барокко». Он доказывает, что барокко содержит определенные способы «видения» структуры коммуникаций, действия и мышления о мире, которые формируются достаточно длительно и которые сохраняют общие характеристики в течение длительного времени. Маравалл рассматривает взаимосвязь социальных ценностей, стремлений, убеждений, мифов, стилей жизни и поведения как элементов связующей коллективной ментальности. Подобный тип ментальности не безразличен

к образованию; общие идеи и повседневность вступают в сложные отношения с институтами, социальными интересами и властью.

Структурные отношения барокко откладываются и находят свое место в паттернах обучения. Представления стиля этой эпохи, выраженные как в архитектурном искусстве церквей, так и в политике, распространяются на конкретные типы действий, определяемых возникшими отношениями между церковью и светской властью. В этой связи образование, включавшее риторику, грамматику и диалектику, позволяло студентам понимать законы суверенитета церкви и государства. Помимо этого, поскольку сам по себе учебный курс стимулировал развитие любознательности, он сохранился как норма в системе образования (Durkheim, 1977).

Заметим, что период барокко не был ограничен рамками какого-то определенного времени или эпохи; это не был отдельный или специфический поворот в политической, экономической или культурной жизни общества. То, что впоследствии было названо как барокко, фиксирует изменения, происходящие на различных уровнях во всей Европе и в определенной степени существует автономно в различных институтах. То, что возникло как барокко, явилось результатом множества действий и событий; оно проявилось в общих переменах, в тех относительно автономных институтах, где оно и возникло. Изменение проявлялось в переплетении структурных отношений, которые возникли на различных уровнях взаимодействия разных институтов. В этом смысле мы можем рассматривать структурные отношения как сложную сеть вневременных подобий, которые постоянно частично пересекаются. Заимствуя мысль Людвиг Витгенштейна (Витгенштейн, 1994), можно сказать, что структурные отношения подобны нитям. Прочность этих нитей обеспечивается не тем, что некоторые волокна проходят по всей длине, а переплетением множества волокон. В силу этого, вместо того чтобы рассматривать изменение как единичное монолитное целое, мы можем изучать отдельные паттерны, в которых происходит школьная реформа, как множественные и изменчивые. Существуют различные уровни управления образованием, которые взаимодействуют в той мере, в какой им присущи конфликты, напряжения и противоречия. Таким образом, круг отношений, включенных в образование, существует в различных временных измерениях и может выступить в качестве модели для организации отдельных событий и выявления изменений в том, что ранее рассматривалось как постоянное и неизменное (Dreyfus, Rabinow, 1983).

Институциональные формации и эпистемология

Чтобы в дальнейшем рассмотреть роль истории в концепции изменения, я хочу соединить традицию «Анналов» со структурными исследованиями истории и с французской философской традицией в науке для создания социальной эпистемологии. Эта традиция, примером которой могут служить работы

французских философов Гастона Башляра и Жоржа Кангилема и американца Томаса Куна, явилась основанием для социальных исследований Фуко (Фуко, 1999, 2005; Foucault, 1978, 1980; Lecourt, 1975; Tiles, 1984). Проблемы социальной эпистемологии рассматриваются также в работах Бурдьё (Bourdieu, 1977, 1984). В этой научной традиции проблема изменения состоит в решении вопроса о том, что составляет знание о мире и как это знание модифицируется в результате изменений в той социальной практике, в которой происходит познание. По Томасу Куну (Кун, 2001), изменение происходит при разрывах в традиционной методологии, которые трансформируют нормативно сложившуюся науку и ведут к ее революционным преобразованиям. Кун считал, что изменение происходит не только как когнитивный процесс, порожденный увеличением количества информации и фактов, но как политический процесс, при котором одна парадигма (дисциплинарная матрица) заменяется другой. Однако представление Куна о научном изменении идеалистично в том отношении, что оно уделяет основное внимание идеям самим по себе, не признавая влияния социальных условий, в которых эти идеи зародились и получили развитие.

Вклад Фуко в обсуждение этой проблемы имеет двойное значение. Во-первых, его работа ввела историческую и философскую научные традиции эпистемологических исследований в сферу социальной теории. Во-вторых, отношение власти к знанию выступает в качестве центрального момента. Фуко опрокидывает традиционное утверждение, что знание есть власть («знание – сила»), и определяет власть как включенную в способы, которыми люди получают знание и используют это знание для того, чтобы вмешиваться в социальные вопросы. Власть циркулирует по структуре макроуправления государством и структуре микроуправления индивидом. Тогда как многие американские пост-структуралистские работы относят Фуко к литературной и дискурсивной традиции, именно его учение о философских и исторических основах должно рассматриваться как главный вклад в исследование социальной власти (я использую термин «социальная эпистемология» вместо термина «эпистема» для того, чтобы поместить мою работу в более широкую область знания, так как я делаю акцент на знании и институциональных отношениях в определенных исторических условиях. Я не рассматриваю также ни археологию, ни генеалогию знания в том смысле, в котором это делает Фуко (Dreyfus, Rabinow, 1983).

Фуко утверждает, что власть включена в государственные системы, обеспечивающие предписания, способы присвоения и превосходства, с помощью которых создается субъективность и формируется социальная жизнь. Это прослеживается во многих слоях повседневной жизни, от организации институтов до самодисциплины, регуляции восприятия и опыта, в соответствии с которыми действует индивид. Подобным путем обеспечивается понимание, с помощью которого знание способствует достижению непреложных истин, в том, как

они представлены в проблемах, вопросах и ответах, обеспечивающих и углубляющих социальную жизнь и ее нормальное течение. Отсюда мой интерес к знанию об учебном плане, преподаванию и образованию учителей состоит не только в том, что оно выявляет разграничение, категоризацию и организацию мира, но и желания, побуждения, физические действия и познавательные интересы, формирующие саму идентичность. Подобное представление о власти не ставит в центр внимания физическое принуждение, а также непосредственно не связано с превосходством одной группы над другими, хотя доминирование всегда подразумевается. Власть в этом смысле является производящей социальную идентичность больше, чем непосредственное насилие или принуждение (см. также: Noujain, 1988; Rajchman, 1985)¹.

Подобная концепция отношений власть/знание ставит методологический акцент на исследовании реформы как на аспекте институционального развития. Сфокусировать основное внимание на институциональных отношениях и на знании в обучении как особой социальной практике не означает отрицать индивидуальность, но предполагает анализ путей, которыми наша субъективность была сформирована и все еще формируется. Что касается взаимодействия между различными социальными паттернами, то оно не нивелирует понимание структуры. Как исторически сформировавшегося объекта, так и сам метод анализа. Важно подчеркнуть, что мы должны быть восприимчивы к тем паттернам, которые кажутся постоянными и неизменными, как к исходному пункту, с помощью которого определяются точки взаимодействия и точки разрывов в сложившихся отношениях (см.: Callinicos, 1989; McLennan, 1989). Власть не может рассматриваться как тотальная, а должна рассматриваться как часть архитектуры социального поля. Например, я обсуждаю в этой книге объединение фракций среди учебных заведений благодаря действию современной реформы. Эти фракции включают в себя органы государственного управления и группы на университетских факультетах, филантропические организации и научные исследовательские группы. Подобные фракции устанавливают властные отношения между образовательными учреждениями, но эти властные отношения становятся понятны только через регулярное распространение интерпретаций, в которых артикулируется школьная реформа.

Я использовал словосочетание «социальная эпистемология» по отношению к тому слою анализа, который определяет направление моего исследования: отношение знания, учебных заведений и власти. Я использую термин «эпистемология» как историческое, социальное и прагматическое понятие. В противоположность большей части американских философских исследований я стрем-

¹ Подобные теоретические положения можно найти в феминистской теории, хотя они и сосредоточены там на отдельных социальных сферах. См.: Nicholson, 1986 и Weedon, 1987.

люсь исследовать именно взаимосвязи между сознанием и материальными условиями, а не просто отмечать их «дуализм». Далее, я хочу постулировать теорию знания именно как историческую теорию, раскрывающую взаимоотношения общества и индивида. С философской точки зрения американские эпистемологические исследования по преимуществу игнорируют подобную позицию, отдавая приоритет становлению знания как основополагающему началу для изучения науки и этики. Наконец, я определяю эпистемологию как исследование отношений между формой и стилем аргументации и их различными историческими формами и направлениями. Придерживаясь философской традиции прагматизма, я хочу доказать, что нет общей основы, на которой покоится истинное согласие или постоянная нейтральная структура, с помощью которой можно оценить рациональный аргумент. Не существует универсальных схем причинности и рациональности, а существуют только социально сконструированные эпистемологии, которые представляют и составляют социальные отношения.

Знание и власть как эпистемологические проблемы

Социальные эпистемологические вопросы, спроецированные в плоскость социальных отношений, позволяют нам приблизиться к тому типу методологии, который позволяет изучить реформу как пересечение знания, власти и исторически сложившейся практики. В этом контексте становится очевидным, что обновление знаний и их трансформация происходят тогда, когда непрерывность и дискретность структурных отношений объединяются с образовательной практикой и ее результатами. Исходя из этого я попытаюсь исследовать данный вопрос через обсуждение изменений в эпистемологии, которые, как я считаю, являются главными в современном обучении и в способах проведения реформы. Я представляю следующий ниже исторический обзор для того, чтобы прояснить те аспекты отношения власти и знания, которые включены в педагогические проблемы. Обсуждение движется от конкретной практики американского обучения к более общим изменениям и трансформациям, имеющим, по моему мнению, гораздо большее значение для понимания социальных реформ, связанных с массовым обучением в США. В то же время это обсуждение имеет своей целью не столько дать некоторые общие универсальные характеристики, сколько ориентиры читателю для понимания материала последующих глав.

Центральным положением, определяющим характер реформ, является эпистемология Европейского Просвещения (Фуко, 1994). Начиная с XVII века происходит поворот от классической точки зрения, в которой слово представляло объект, к слову, как выражающему отношению к миру, в котором люди могут размышлять и рефлексировать свои исторические условия. Отсюда возникла точка зрения на изменение как на причинную

взаимосвязь, обусловленную критической рефлексией и постоянными человеческими вмешательствами в деятельность социальных институтов. Новые совокупности отношений между знанием и социальной практикой были присущи множеству социальных отношений. Параллельно возникающей идеологии Просвещения шло создание государства, где впервые люди получали коллективную идентичность, которая была одновременно и анонимной, и конкретной. Так абстрактные понятия цивилизованных свобод и конституционных демократических законов создали новые ограничения, ожидания и возможности для общего представления о гражданине. В то же время людей стало возможным рассматривать специфически и детально как популяции, которые можно было бы разделить на подгруппы, в чем-то отличающиеся от целого. Понятие популяции позволило ввести новые технологии контроля, так как появилось больше возможностей для наблюдения, ориентации и исправления индивидом.

Специальный анализ показывает определенные напряжения, которые мы получили в наследство от Просвещения, а также и те особые способы «видения», которые мы можем обозначить как «модерн». (Здесь я опираюсь на работу Мишеля Фуко и концепцию модернизации в: Berger, Berger, Kellner, 1973.) В силу этого в контексте рассмотрения изменения организации знаний в образовании и становится возможным говорить о рациональном изменении, социальном прогрессе и массовом обучении. Модернистские установки – создание более демократического и справедливого социального устройства. Помимо этого становится также возможным сконструировать особые дидактические формы, специальное обучение учителей и социальную науку, так как они оказываются исторически взаимосвязаны при создании массового обучения и его современных форм организации.

*От представления к аналитическому миру
саморефлексии и индивидуальности*

Идея реформы как направленного изменения – это результат фундаментального переворота в эпистемологии, который происходил в Западной Европе и, позже, в Соединенных Штатах между XVII и XIX веками. Чтобы понять значение эпистемологии, мы должны сосредоточиться на основном нормативном представлении, которое было введено в этот период по отношению к себе и миру. До XVII века, в Классическое Время, сохранялись непосредственные отношения между вещью и словом, которым она выражалась; действительно, знание было предсказуемым и постоянным. Сам факт существования не мог вызывать вопросов в индивидуальном размышлении, вследствие чего язык был не средством интерпретации, но обеспечивал связь представления и бытия. В многовековых законах, теологии и литературе слово понималось буквально. Центром мироздания

был Бог, и смысл образования состоял в прояснении Его деяний; например, эпические фрески, украшавшие стены и потолки церквей, выглядели как изображения библейского учения и образа Бога. Именно интеллект конструировал универсальный метод анализа, с помощью которого секулярные символы и представления отражали естественный порядок, таким образом внося полную определенность в отношения человека с Богом.

Обучение было ориентировано на привитие учащимся понимания специфических отношений и связи языка с объективным миром и принятием обязательств по соблюдению религиозных, моральных и социальных догматов Христианства. Педагогика была призвана регулировать моральное единство и определенность человеческого типа. Существовала тенденция полностью окружать ребенка системой, осуществляющей контроль не только за его интеллектуальной жизнью, но также за его физической и моральной жизнью, для того чтобы проникать более полно и более глубоко в скрытую сущность ребенка; иными словами, педагогика была сориентирована на тщательный контроль всех сторон детской жизни.

Иными словами, система воспитания зависит от конкретного эпистемологического представления. Так, обучение грамматике было своеобразным способом инструктирования ума по соблюдению специфических законов и правил, которые и диктовали формы выражения. Риторика и диалектика были сориентированы на поиск истины как своеобразной нормы мышления, зафиксированной в правилах языка, выраженных в текстах. Грамматика тогда представляла микрокосм более глобальных процессов и ситуаций, с помощью которых человеческое понимание и интеллект могли быть упорядочены и организованы для достижения морального и стабильного мира.

Позднее представление о мышлении было смещено в силу обращения к изучению внутренней природы мышления и рефлексии. Со времен Канта аналитическая ориентация возникла именно для того, чтобы показать, каким образом возможно само представление через анализ языка, социальной практики и истории. Попытка интерпретировать факты как содержащиеся в контекстуальных рамках и затем создать условие для рассмотрения вопроса о возможности их существования была совершенно новым подходом XVIII века. «Такие современные темы, как индивид, который живет, говорит и трудится по законам экономики, филологии и биологии, но который, в силу некоего внутреннего изгиба и распрямления, приобрел в силу тех же законов право их познавать и полностью выявлять, – все эти темы, столь привычные нам и столь связанные с самим существованием “гуманитарных наук”, для классического мышления исключены» (Фуко, 1994, с. 332). Таким образом, возможность критически осмыслять и осуществлять индивидуальное развитие включает в себя эпистемологический разрыв с предыдущими нормативными принципами.

Переворот в мышлении, который проблематизирует мир природы, социальные установления и рассматривает «Я» как трансформирующееся, включает в себя конструирование и иных структурных отношений¹. Секуляризация концепции спасения уже подразумевает постановку акцента на работе людей на земле и сознательном управлении обществом. Концепции прогресса, науки, рационального планирования и государства стали мыслиться как элементы социальной практики. Идеологии демократических государств возникли именно тогда, когда индивидуальность стала рассматриваться в рамках политической доктрины «возможности подчинения». Таким образом, обобщая, можно отметить, что если изначально реформа выражала общественное усилие с целью донести слово Господне в организацию индивидуальной жизни, то впоследствии реформа стала рациональной стратегией, направленной на социальное улучшение.

Но говорить об изменении в социальном сознании, как включающем в себя секуляризацию и развитие науки, означает принимать прогрессивный взгляд на человеческую природу. В этом смысле современность представляется логическим исходом Просвещения, с помощью человеческого мышления и воли направившего изменения. Однако историческое развитие не идет рациональным и предсказуемым путем.

Наука как прогресс и идеология

Как мы видим, концепция прогресса является центральной в отношении перехода от наличных представлений к аналитическим. Хотя и существуют спорные моменты (Progress and its discontents, 1982), представление о рациональном прогрессе в целом принимается. Люди верят, что, напряженно работая, можно улучшить нашу социальную ситуацию. Это убеждение, что социальный и физический мир имеет эволюционные характеристики, которые могут быть изменены в лучшую сторону вмешательством людей, является относительно недавним следствием исторического развития. Современное государство, развивающиеся взгляды на индивидуальность, представления о науке как средстве усовершенствования мира, а также сам переход к планируемым реформам являются частью космологии Западной Европы и Соединенных Штатов. В последние годы внимание к прогрессу в США привело к подчеркиванию роли и характера практики как средству усовершенствования обучения. Школьная реформа сводится к таким мерам, как увеличение домашней работы или введение более строгих требований к сертификации как показателю компетентности учителя. Сообщения об изменении в деятельности, не взирая на их природу или глубину, считаются атрибутами прогресса.

¹ Гипотезы и подтекст изменений тщательно подобраны исходя из чтения множества источников, среди прочих: Durkheim, 1977; Ле Гофф, 2002 и Hamilton, 1989.

В этой своей вере в то, что рациональные действия могут обеспечить прогресс, мы теряем понимание того факта, что истинное представление о прогрессе включает в себя определенный набор представлений об интеллекте и власти. Теории прогресса, начиная с XVII века, отражали относительно недавно установленные институциональные отношения религии, государства, культуры и общества. Более ранние тысячелетние взгляды содержали критику настоящего и создание нового мира, который решительно отличается от нынешнего. Но к XVII веку эти взгляды были отвергнуты, и тысячелетние мечты больше не содержали острого разрыва с пропитым. От новых последователей бэконовской науки до утопических взглядов Сенсимонистов возможности будущего были неразрывно связаны с устройством и интересами настоящего. С точки зрения утопистов, человеческая цель могла бы быть осознана как мощная позитивная сила, происходящая от страданий и боли. Гегельянская же диалектика была связана с универсальным духом, который аллегорически выражался в распятии и воскрешении, в провозглашении перехода к братству любви. Маркс видел прогресс в уничтожении капитализма и рождении нового общества, основанного сначала на социализме, а затем на коммунизме.

Считалось, что изменение должно быть эволюционным, включая представления об экономическом и рациональном времени и пространстве (DeGrazia, 1964; Landes, 1983; Nisbet, 1969). Но при этом имелся в виду определенный вид эволюции во времени, который должен был быть включен в управляемое пространство. Прогресс, как предполагалось, был следствием логического, последовательного развития в существующих институтах. Изменение стало аддитивным; видоизменение и адаптация были связаны с предыдущими структурами. Эволюция, сначала как социальное, а затем как научное понятие, была радикальной концепцией человеческого существования как движения вперед и улучшения с помощью рациональных средств контроля. Контроль природы, промышленного развития и улучшения в социальной сфере, как считалось, принесет новое тысячелетие. Люди стали ответственными не только за свою собственную веру, но и за развитие материальных и духовных благ, улучшающих жизнь каждого.

Это представление о прогрессе является фундаментальным для педагогической мысли. Эволюционный взгляд предполагал, что педагогике следует понимать и воспитывать различия посредством удаления большего внимания индивидуальному. Кальвинистские влияния в Британии, которые были принесены в Соединенные Штаты из-за убеждения в том, что там должны существовать упорядоченные формы социальной организации, декларировались в педагогических системах XVIII и XIX веков (Hamilton, 1989). Педагогическое знание было призвано обеспечить более эффективные системы морального контроля и организации труда. Они обеспечивали механизмы, которые работали на последовательные, иерархические и прогрессивные системы.

Характерно, что когда мы теряем само понимание эпистемологии прогресса, идеологические конструкции становятся включенными в практику научного исследования. Так, представление об эволюции особым образом определяло саму возможность обсуждения изменения. Европейские теории развития мира и полезности знаний, например, содержали представления о прогрессе. Изменение рассматривалось как «естественная» социальная эволюция от примитивного к современному, от невежества к просвещению. «Естественная» история помогла понять смысл Индустриальной Революции XIX века, помогла оправдать европейскую колонизацию в Африке и Азии, утвердить утилитарные ценности, которые стоят на первом плане как по отношению к небесному спасению, так и по отношению к земному вознаграждению.

В XX веке тысячелетние представления трансформировались в атеистический взгляд на прогресс – это убеждение особенно сильно проявляется в социальной науке (Ross, 1984). В годы, предшествующие Прогрессивной Эре (1880–1920), научный прогресс связывался еще со старыми, традиционными ценностями общества. Подобный прогрессивный взгляд вызвал надежду, что обоснованность и рациональность науки могут способствовать порождению социальных изменений. Философы и теоретики образования, такие как Дж. Стенли Холл, Эдвард Торндайк и Джон Дьюи, рассматривали социальный мир как рационально организованный и подверженный прогрессу под влиянием человеческой деятельности (Curry, 1959). Дьюи был наиболее убедительным в выражении этого оптимизма по отношению к науке. Изменение определялось по отношению к существующим паттернам – как функциональное и прагматическое по своей цели и основывающееся на представлении Герберта Спенсера об эволюционном процессе.

Прогресс считался проблемой науки и общества. Секуляризация заменила добродетель благочестия, как цели педагогики, на добродетель рациональности. Рациональный контроль над природой и людьми, в свою очередь, должен был обеспечить развитие и инновации в обществе. Таким образом, социальная реформа учебных заведений заменила более раннюю моральную задачу новообращения грешника. Именно в этих обстоятельствах зародилось массовое обучение и построение государства. Рассуждения о государстве и об обучении были похожими: управлять – значит обеспечивать стратегии, с помощью которых развитие и дисциплина будут тесно связаны с представлением о социальном благополучии.

Взгляды на «естественную» эволюцию, характерные для XVII и XIX веков, лежат в основе современной школьной реформы и научных исследований реформирования. Так сами теории прогресса чаще связаны с обоснованием стабильности и гармонии, чем с течением и динамикой социальной жизни (Popkewitz, 1984). В результате этого, в теориях подчеркиваются такие проблемы, как преодоление сопротивления спланированному изменению, нейтра-

лизация средств сохранения равновесия системы, а также понимание того, как инновации адаптированы и подходят к существующим школьным отношениям. Предлагаемые модели изменения рисуют мир как последовательный, иерархичный и таксономичный. Сохраняется классический взгляд на это представление. Прогресс в этом случае рассматривается как присвоение и выполнение учителем подобной модели через образовательную практику.

Знание как технология власти

Декларация современности – сделать людей более ответственными за социальные условия и более вовлеченными в социальную жизнь. Введение массового обучения дало силу идеям Просвещения относительно того, что знание себя и общества приведет к улучшению и большей справедливости в нем. Сторонники подобной точки зрения оправдывали индивидуализацию знаний, аргументируя это тем, что именно это сделает образование доступным всем, а не только для элиты.

Но современность повлияла на властные отношения также и другим способом (Фуко, 1994, 1997, 1998, 1999, 2002; Foucault, 1977, 1980). Борьба за доминирование больше не ограничивалась отношениями руководящих и руководимых, подчиняющих и подчиняющихся. Зафиксированные в ритуалах новой социальной практики и детализированные процедуры социальных и политических норм были фундаментальными следствиями новых властных отношений. Претендуя на смягчение и предотвращение насилия, которое, предположительно, существует вне цивилизованных рамок, новые правила и обязательства создали и новые существенные различия между повседневным поведением, которое объективно отделяло и классифицировало индивидов (Dreyfus, Rabinow, 1983). Индивидуализация была связана с новыми формами пасторали, которая сделала религиозную исповедь мирским событием. Знание себя следовало организовывать и контролировать путем профессионализации социальной сферы; психология – изобретение современности – является центральной дисциплиной для определения новых паттернов контроля индивидуальности. Знание прогресса выступало само по себе как социальная практика, которая связывала последствия реализации власти с конструкцией идентичности. Именно эти новые отношения эпистемологии, учреждений и власти, как я предполагаю, и направляют исследование структурных отношений, определяющих школьную реформу.

Кардинальное изменение политического вектора индивидуализации

Новые властные отношения изменили политический вектор индивидуализации (Фуко, 2005). В феодальной и монархической системах индивидуализация была величайшим достижением общества. Власть явно репрезентировал инди-

вид – король или его двор. Преступление было неотделимо от покушения на неизблемость строя. Наказание было ритуалом для выражения и поддержания святости закона и для обеспечения возмездия, что подчеркивало неограниченную власть короля; наказание не ставило своей целью исправить преступника. Похожим образом, и образование скорее стремилось к проявлению очевидных характеристик знания как формы превосходства, чем к обращению внимания на внутренние «качества» индивида¹. Эти проявления служили символами установления порядка и королевских форм правления.

В наше время индивидуализация и виновность принимают новый смысл. Совершился поворот от поклонения тем, кто стоит на вершине социальной иерархии (такого, как в случае похоронных ритуалов и искусства надгробий) к заинтересованности в тех, кто находится на дне жизни, кого можно исследовать, наблюдать и контролировать. «Люди» пришли к тому, чтобы самоопределились, как популяции, которые могут быть упорядочены посредством политической арифметики государства, которая на французском языке и называется «statistique». Люди, управлявшие государством, говорили о социальном благополучии в таких биологических терминах, как воспроизводство, заболеваемость и образование (индивидуальное развитие, рост и эволюция). Человеческие потребности рассматривались как инструментальные и практические по отношению к функционированию государства. Однако некоторый специфический набор отношений возник в образовании. Новые системы наставничества детей развивались в XVII и XVIII веках, которые и до сих пор все еще включены в системы общественных школ Британии и США (Hamilton, 1989). Социальная цель образования была определена как подготовка ребенка к выполнению общественно полезной роли посредством индивидуальной дисциплины и самоуправления.

Новые педагогические формы XVIII века были связаны с пасторальными процессами, ранее ассоциировавшимися с христианством. Использование клинических методов в медицине и психиатрии переформулировало религиозные понятия прогресса и самодисциплины в секуляризованную педагогику об индивиде. Цель теперь состояла в том, чтобы сделать образовательные учреждения менее физически репрессивными и более гуманными. Это привело к пониманию, что индивиды могут осознавать и изменять себя, оценивая свое поведение в соответствии с определенным научным дискурсом. Для человека стало возможным думать о себе в таких параметрах, когда особую ценность приобретают индивидуальные чувства, мысли и установки; индивидуальная рефлексия используется при этом для понимания собственной ценности и компетентности. В то же время индивидуальные различия и управление индиви-

¹ Это незаметно менялось в период Реформации и Контрреформации. См.: Durkheim, 1977.

дуальностью выступили как часть общественного обсуждения, эти представления считались научными и были призваны помочь человеку в построении повседневной жизни и социальных отношений. Психология заменила теологию и философию, став главной социальной дисциплиной. «Душа» была переформулирована как продукт личности, мотивации и индивидуальных «черт». При этом новое «исповедальное устройство» обеспечило средства, с помощью которых власть может функционировать в рамках учреждений, используя тело и разум дисциплинированного индивида. Сокровенные мысли человека стали центром пристального внимания экспертов, которые поместили человека в «других», что и определили специалисты. Истина о «себе» была отделена от власти и рассматривалась как средство достижения самодисциплины. «Уверенность в том, что истина может быть открыта посредством саморефлексии и исповеди в своих мыслях и действиях, становится такой естественной, такой непреодолимой, действительно, такой самоочевидной, что кажется неблагоприятным считать такую саморефлексию центральным компонентом стратегии власти. Это неподобающее суждение основано на привязанности к репрессивной гипотезе; если истина обязательно противопоставляется власти, тогда ее раскрытие обязательно выведет нас на путь к освобождению» (Dreyfus, Rabinow, 1983, p. 175). Такое исповедальное устройство и индивидуализация в социальной практике сделали власть невидимой, перенеся фокус внимания на человеческие мысли, установки и поведение. Пасторальный взгляд был связан с производством новых форм социальной регуляции, что обеспечивало особую организацию посредством профессиональных знаний. Человеческие потребности более не рассматривались как цели сами по себе или как объект философского рассуждения, которое стремилось открыть их теологические источники или природу. Отсутствию связи между средствами и целями содействовали принципы благоразумия и внеисторичность, беспорядочный контроль и доминирование понятия действия. Подобные выводы напрашиваются в результате анализа дискуссии о педагогических моделях реформы, в которых не освещено отношение теории к практическому обоснованию.

Профессионализация знания

Так же как и гуманизм XVIII века, публичная риторика обучения конца XIX века подтверждала благородные мифы Просвещения, но представляла мир и индивидуальность через отдельные научные взгляды, сформированные профессиональными сообществами. Опытное знание, организованное в соответствии с научной рациональностью, было призвано освободить людей от рамок, налагаемых природой, и предложить пути к более прогрессивному социальному миру. Если люди смогут анализировать собственные условия, они смогут также понять средства рационального улучшения этих условий. В США идея прогресса узаконила социальные науки как своео-

бразных «консультантов» для обеспечения рационального течения истории (Ross, 1984). Рациональные средства были взяты и для содействия планированию, координированию и оценке учебных заведений. Специфические технологии профессионального гуманизма отражали напряженность между эмансипацией и социальным регулированием. Методы социального управления внедрялись для того, чтобы организовать людей и их мысли, установки, эмоции и практику. Возникли детализированные техники социального планирования и управления человеческой психикой. Интимные сферы, которые можно было достичь только через теологическое наблюдение, стали открыты для тщательного изучения с помощью методологии, позволяющей вести научное наблюдение за чувствами, установками и склонностями, а также собирать другие подобные факты и информацию.

Надежды, двусмысленности и противоречия Просвещения отразились в социальной, политической и образовательной реформах XIX века, с переходом к массовому обучению как главному моменту этого периода. Ориентации по отношению к социальному прогрессу, основанному на причинности и рациональности, были концептуализированы, скорее, как эмпирическая, чем как моральная или теоретическая проблема. Новые профессиональные сообщества представителей социальных и педагогических наук фиксировали этот эпистемологический конфликт (The origins of British sociology, 1968; Haskell, 1977; Silva & Slaughter, 1984). Социальная практика профессиональных экспертов ставила их в авторитетную позицию в процессе реформ. Науки о социальном и психологическом планировании должны были создавать институциональные паттерны и производить гуманистические воздействия, что и должно было привести к социальному и индивидуальному прогрессу.

В XVII веке Бэкон говорил об ученом как о «новом священнике», Ньютон рассматривал науку как способ, проясняющий Божий замысел относительно природы, и его осуществление. К XIX веку представления о планировании, руководстве и контроле над индивидуальной жизнью были применены к социальным организациям. Поскольку следование правилам доказательства и стилям объяснения ассоциировалось с естественными науками, то научные рассуждения о человеке строились на различиях и представлениях о социальных отношениях, которые соотносились с конфликтами и проблемами в материальных условиях. Первые профессионалы, считавшие себя социальными учеными, сменили свои протестантские убеждения о спасении на институциональные представления об организации, которая должна была построить эффективную работу и спасти бедных. Достоинство и демократия стали итогом тысячелетней традиции соотношения индивидуального и коллективного. Усилия, направленные на сбор информации и на проведение агитации в пользу реформ, содействовали привнесению «ясной судьбы» в Новый Мир. К XX веку

научный взгляд на человека стал официальной государственной идеологией, и его власть стала централизованно распространяться¹.

Изменение отношений между социальными, культурными, экономическими и религиозными паттернами обозначило ту политическую арену, на которой социальные науки начали соотноситься с государственным планированием реформ. Важно подчеркнуть, что современное государство задает оценки, определяющие и организующие общественное пространство (Бурдьё, 2007). Чтобы работать более эффективно, административный аппарат государства нуждался в знании, которое было бы конкретным, специфичным и точным. Требования к информации о государстве, населении, ресурсах и проблемах нуждались в развитии целого арсенала эмпирических методов планирования, организации и наблюдения за социальной деятельностью. Традиционная статистика имела отношение лишь к сбору множества дескриптивных и математически оформленных данных о популяциях, которые могли бы помочь государственным чиновникам классифицировать людей и проблемы. Науки же о государстве превращали частные проблемы в общественные вопросы административного изучения и контроля.

Проблемы государственного управления на макроуровне ставили новые вопросы об управлении на микроуровне. Эта проблема наиболее остро выражена в создании современного обучения. Выставление индивидуального, частного на всеобщее рассмотрение было неотделимой частью новой педагогической парадигмы. В этой связи стали создаваться педагогические концепции подачи информации, социализации, девиантных отклонений, умственной отсталости и задержек развития, о влиянии невыгодного социального положения, половых различий, влияния семейной жизни, а также измерения успешности и неуспешности в обучении. Благодаря комбинации и иерархизации наблюдений, систематизации суждений все человеческие характеристики становятся потенциальными категориями наблюдения и социального управления, как, например, «at-risk student» в современном административном языке управления. Так, политический фокус на индивидуальном сделал основным критерием виновности, скорее, намерение, чем нарушение².

Профессиональные сообщества были связаны с государством на различных уровнях, что явилось ответом на развитие капитализма (Haskell, 1984). При этом определенным профессиональным педагогическим сообществам

¹ Сбор информации о популяциях не был изобретением XIX или XX веков. Шведское «государство» собирало информацию в XVI веке с целью собрать налоги для короля и церкви. Войны в Европе XVII века были бы невозможны без военной регистрации и платы солдатам со стороны фермеров.

² При голосовании за американского президента вера в отдельного политика воспринимается как более важная, чем конкретная социальная программа и предшествующая практика.

в Соединенных Штатах приходилось бросать вызов эгоизму разнузданного капитализма, в котором доминировал индивидуализм рынка. В то же время отдельными привилегированными слоями Соединенных Штатов они рассматривались как моральные банкроты. Постепенно профессионализму пришлось принять рационализм и конкурентность рынка и модифицировать свои профессиональные интересы в силу вознаграждений, которые не были исключительно денежными (слава и известность связаны с эпистемологическими достижениями) и финансовыми; таким образом, регулирование изменений своекорыстия привело к единому моральному сообществу.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ, ГОСУДАРСТВО И ОБУЧЕНИЕ

Здесь я ввожу понятие государства не как веберовское понятие законно-административной власти и управления, но как понятие, ориентирующее на изменение отношений в управлении, одним из главных элементов которого является обучение. Массовое обучение возникло с развитием современного национального государства в Европе и США, хотя между Европой и США существуют различия (Ramirez, Voli, 1987). Обучение – это понятие, которое предполагает особые структуры управления в обществе, где макро- и микро-проблемы государства сведены воедино¹. Мой интерес к государству касается не только структурных отношений, которые существуют между гражданским обществом и государственной властью. Он также сосредоточен на том, как управление государством присваивает себе решающую роль в формировании гражданского общества, насколько социальная регуляция важна для продуцирования намерений, желаний и ценностей в обществе.

Два уровня управления включены в формирование обучения либо прямо, либо косвенно. Государством осуществляется прямой контроль и сертификация обучения. В то же время существует социальная и эпистемологическая организация школ, регулируемая в плане создания моральной, культурной и социальной организации населения.

Обязательство государства по отношению к обучению становится важным моральным и политическим вопросом в справедливом и демократическом обществе. В этой связи необходимо понять двойственный смысл образовательных технологий. Развитие возможностей и восприимчивости, созданных обучением, были предназначены для того, чтобы позволить индивиду управлять и вводить новшества в новое социальное и политическое

¹ Обсуждение вводит понятие государства как проблемы социального управления и руководства в паттерны социализации и воспитания (см.: Badie, Birnbaum, 1983; Block, 1977; Carnoy, 1984; Skocpol, 1980; Torres, 1989).

устройство; педагоги в Соединенных Штатах должны были согласовывать новые требования и возможности современного общества с принципами индивидуализма, который уделяет особое внимание обязательствам и ответственности гражданина и работника. В то же время педагоги навязывали новые технологии для регуляции индивидуального развития, которые были взаимосвязаны с многочисленными требованиями новой экономики, культуры и развивающегося общества. Терапевтическая установка по отношению к индивиду, новое понимание роли личности и определение общества как системы абстрактных и дискретных единиц – все это обеспечило связь между государственным и индивидуальным управлением¹.

В этом смысле мы можем особым образом понять отношение управления к политике. Управление, как оно понималось во Франции и Германии XVIII века, относится к специфическим технологиям, с помощью которых правительство могло руководить своими гражданами как индивидами, полезными для общества (Фуко, 2002). Технологии включали в себя сбор демографических и других популяционных данных, которые были необходимы для политического управления. В современном государстве индивидуализация социальных процессов и пасторальные техники обеспечивают более изоциренную и искусную форму управления. Педагогика и является одной из форм такой социальной регуляции, которая связывает гражданина с государством.

Власть, лежащая в основе процесса управления, является двоякой: это, с одной стороны, возможность определить и, с другой, пересмотреть значение и характер реализации реальной практики в организации социальных отношений. Подобное представление о власти предполагает относительный суверенитет, когда определенные интересы и социальные деятели определяют направление существующей практики. Так как власть неразрывно связана с государством, особый интерес вызывают те, кто правит, и то, как осуществляется это правление (Тоггес, 1989). Другое значение власти кардинально изменяет представление о суверенитете и, вместо этого, сосредотачивается на том, как назначаются должностные лица, и на механизмах самоцензуры; это значит, что выбор одного из направлений деятельности, который предпочитается другим альтернативам, выступает как компонента в формировании идентичности. В таком контексте дуализм отношений общества и индивида, который фиксируется многими политическими теориями, снимается; власть обнаруживается в глубинах деятельности, которая не является политической в том смысле, в котором она принадлежит к формам правления и руководящим элитам. Следует подчеркнуть, что социальные формации в обучении не являются статичными, но вызывают изменение коалиций и балансировку управления, которые взаимосвязаны с дискурсивными паттернами обучения.

¹ Различные течения педагогики обсуждаются в: Kliebard, 1986.

ЛИТЕРАТУРА

Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М. : Медиум, Московский философский фонд, 1995.

Блок, М. Апология истории / М. Блок; пер. с фр. Е. М. Лысенко. М. : Наука, 1973.

Бурдьё, П. Социальное пространство и символическая власть / П. Бурдьё; пер. с фр. Н. А. Шматко // *П. Бурдьё. Социология социального пространства* / под ред. Н. А. Шматко. СПб. : Алетейя; М. : Институт экспериментальной социологии, 2007. С. 64–86.

Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн; пер. с нем. М. С. Козловой // *Витгенштейн, Л. Философские работы. Ч. 1.* М. : Гнозис, 1994. С. 75–319.

Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И. З. Налетова // *Кун, Т. Структура научных революций.* М. : АСТ, 2001. С. 9–268.

Ле Гофф, Ж. Другое Средневековье: время, труд и культура Запада / Ж. Ле Гофф; пер. с фр. С. В. Чистяковой и Н. В. Шевченко; под ред. В. А. Бабинцева. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002.

Миллс, Ч. Р. Социологическое воображение / Ч. Р. Миллс; пер. с англ. О. А. Оберемко; под ред. Г. С. Батыгина. М. : Стратегия, 1998.

Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. А. М. Гелескула // *Х. Ортега-и-Гассет. Избр. тр.* / под ред. А. М. Руткевича. М. : Весь Мир, 1997. С. 43–163.

Рорти, Р. Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти; пер. с англ. И. Хестановой, Р. Хестанова. М. : Русское феноменологическое общество, 1996.

Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко; пер. с фр. Н. С. Автономовой и В. П. Визгина. СПб. : А-сad, 1994.

Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко; пер. с фр. И. К. Стаф. СПб. : Университетская книга, 1997.

Фуко, М. Рождение клиники / М. Фуко; пер. с фр. А. Ш. Тхостова. М. : Смысл, 1998.

Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко; пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. М. : Ad Marginem, 1999.

Фуко, М. Политическая технология индивидов // *М. Фуко. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 1* / М. Фуко; пер. с фр. С. Ч. Офертаса; под общ. ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова. М. : Праксис, 2002. С. 360–382.

Фуко, М. Искусство государственного управления // *М. Фуко Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 2* / М. Фуко; пер. с фр. И. Окуневой; под общ. ред. Б. М. Скуратова. М. : Праксис, 2005. С. 183–211.

Apple, M. Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education / M. Apple. New York : Routledge & Kegan Paul, 1986.

Approaches to the study of social structure. London : Open Books, 1976.

Archer, M. S. Structuration versus morphogenesis / M. S. Archer // Macro-sociological theory: perspectives on sociological theory. Vol. 1. London : Sage, 1985. P. 58–89.

Badie, B. The sociology of the state / B. Badie, P. Birnbaum; trans. A. Coldhammer. Chicago : University of Chicago Press, 1983.

Berger, P. The homeless mind: modernization a consciousness / P. Berger, B. Berger, H. Kellner. New York : Vintage, 1973.

Berman, R. Federal programs supporting educational changes / R. Berman, M. McLaughlin. Vol. 8: Implementing and sustaining innovation. Santa Monica : RAND, 1978.

Block, F. The ruling class does not rule: notes on the Marxist theory of the state / F. Block // Socialist Revolution. 1977. Vol. 7, № 3. P. 6–28.

Bourdieu, P. Outline of a theory of practice / P. Bourdieu. Cambridge : Cambridge University Press, 1977.

Bourdieu, P. Distinction: a social critique of the judgment of taste / P. Bourdieu. Cambridge : Harvard University Press, 1984.

Bourdieu, P. Homo academicus / P. Bourdieu. Stanford : Stanford University Press, 1988.

Braudel, F. On history / F. Braudel. Chicago : University of Chicago Press, 1980.

Callinicos, A. Against postmodernism: a Marxist critique / A. Callinicos. Cambridge : Polity Press, 1989.

Carnoy, M. The state and political theory / M. Carnoy. Princeton : Princeton University Press, 1984.

Change and stability in schooling: the dual quality of educational reform. Geelong, Australia : Deakin University Press, 1983.

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

Clark, C. Teachers' thought processes / C. Clark, P. Peterson // Handbook of research on teaching. New York : Macmillan, 1986. P. 225–296.

Curti, M. The social ideas of American educators / M. Curti. Paterson : Pageant Books, 1959.

DeGrazia, S. Of time, work and leisure / S. DeGrazia. Garden City: Anchor, 1964.

Dreyfus, H. Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics / H. Dreyfus, P. Rabinow. Chicago : University of Chicago Press, 1983.

Durkheim, E. The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France / E. Durkheim. London : Routledge & Kegan Paul, 1977.

Eagleton, T. Literary theory: an introduction / T. Eagleton. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1983.

Englund, T. Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education / T. Englund. Uppsala: Student Litteratur, Chartwell-Bratt, 1986.

Fabian, J. Time and the other: how anthropology makes its object. / J. Fabian. New York : Columbia University Press, 1983.

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

Foucault, M. Politics and the study of discourse / M. Foucault // Ideology and consciousness. 1978. № 3. P. 7–26.

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

Fullan, M. The meaning of educational change / M. Fullan. New York : Teachers College Press, 1982.

Giddens, A. Social theory and modern sociology / A. Giddens. Stanford : Stanford University Press, 1987.

Ginsburg, M. Contradictions in teacher education and society: a critical analysis / M. Ginsburg. New York : Falmer, 1988.

Hamilton, D. Towards a theory of schooling / D. Hamilton. London : Falmer, 1989.

Haskell, T. L. Professionalism versus capitalism: R. H. Towney, Emile Durkheim and C. S. Pierce on the disinterestedness of professional communities / T. L. Haskell // The authority of experts: studies in history and theory. Bloomington : Indiana University Press, 1984. P. 180–225.

Haskell, T. L. The emergence of professional social science: the American social science association and the nineteenth-century crisis of authority / T. L. Haskell. Urbana : University of Illinois Press, 1977.

Kliebard, H. The struggle for the American curriculum / H. Kliebard. London : Routledge & Kegan Paul, 1986.

Knowledge and control: new directions in the sociology of education. London : Macmillan, Collier, 1971.

Landes, D. Revolution in time: clocks and the making of the modern world / D. Landes. Cambridge : Harvard University Press, 1983.

Lecourt, D. Marxism and epistemology: Bachelard, Canguilhem, Foucault / D. Lecourt. London : New Left Books, 1975.

Lindblad, S. Teachers and social class orientation: an empirical note based on comparisons with different social classes in Sweden / S. Lindblad // Scandinavian Journal of Education. 1986. Vol. 30, № 4. P. 181–192.

Lundgren, U. P. Between hope and happening: text and contexts in curriculum/ U. P. lundgren. Geelong : Deakin University Press, 1983.

Making the difference: schools, families and social division. Sydney : George Allen & Unwin, 1982.

Maravall, J. A. Culture of the Baroque: analysis of historical structure / J. A. Maravall. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1986.

McLennan, G. Marxism, pluralism and beyond: classic debates and new departures/ G. McLennan. Cambridge : Polity Press, 1989.

Nicholson, L. J. Gender and history: the limits of social theory in the age of the family / L. J. Nicholson. New York : Columbia University Press, 1986.

Nisbet, R. Social change and history: aspects of the Western theory of development/ R. Nisbet. New York : Oxford University Press, 1969.

Noujain, E. History as genealogy: an exploration of Foucault's approach / E. Noujain // Contemporary French philosophy. New York : Cambridge University Press, 1987. P. 151–174.

Popkewitz, T. Paradigm and ideology in educational research: social functions of the intellectual / T. Popkewitz. New York : Falmer, 1984.

Progress and its discontents. Berkeley : University of California Press, 1982.

Rajchman, J. Michel Foucault: the freedom of philosophy / J. Rajchman. New York : Columbia University Press, 1985.

Ramirez, F. O. The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization/ F. O. Ramirez, J. Boli // Sociology of Education. 1987. Vol. 60, № 1. P. 2–17.

Ross, D. American social science and the idea of progress // The authority of experts: studies in history and theory / D. Ross. Bloomington : Indiana University Press, 1984. P. 157–179.

Shulman, L. Those who understand: knowledge growth in teaching / L. Shulman // Educational Researcher. 1986. Vol. 15, № 2. P. 4–14.

Shulman, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform / L. Shulman// Harvard Educational Review. 1987. Vol. 37, № 1. P. 1–22.

Silva, E. Serving power: the making of the academic social science expert / E. Silva, S. Slaughter. Westport : Greenwood Press, 1984.

Silver, H. Education as history: interpreting nineteenth and twentieth century education / H. Silver. London : Methuen, 1983.

Skocpol, T. Political response to capitalist crisis: neo-Marxist theories of the state and the case of the New Deal / T. Skocpol // Politics and Society. 1980. Vol. 10, № 2. P. 155–202.

Social histories of the secondary curriculum: subjects for study. New York : Falmer, 1985.

Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics. New York : Cambridge University Press, 1989.

Stoianovich, T. French historical method: the «Annales» paradigm / T. Stoianovich. Ithaca : Cornell University Press, 1976.

The origins of British sociology, 1834–1914. Chicago : University of Chicago Press, 1968.

Tiles, M. Bachelard: science and objectivity / M. Tiles. Cambridge : Cambridge University Press, 1984.

Torres, C. The capitalist state and public policy formation: framework for a political sociology of educational policy making / C. Torres // British Journal of Sociology of Education. 1989. Vol. 10, № 1. P. 81–102.

Weedon, C. Feminist practice and poststructural theory / C. Weedon. London : Blackwell, 1987.

Whitty, G. Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics / G. Whitty. London : Methuen, 1985.

Williams, R. The long revolution/ R. Williams. Harmondsworth : Penguin, 1965.