

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т**еоретические  
вопросы  
образования

**Хрестоматия**

**Часть 3**

**КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА**

**МИНСК  
БГУ  
2016**

УДК 378

С о с т а в и т е л и :

**А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова**

Научный редактор Н. Д. Корчалова  
Вступительная статья и перевод с польского  
А. А. Полонникова

Р е ц е н з е н т ы :

кафедра общей и социальной психологии УО «Гродненский  
государственный университет имени Янки Купалы»  
(зав. кафедрой кандидат  
психологических наук *А. М. Колышко*);  
доктор психологических наук *Я. Л. Коломинский*

**Теоретические** вопросы образования [Электронный ресурс] :  
хрестоматия. Ч. 3. Критическая педагогика / сост. : А. А. Полон-  
ников, Н. Д. Корчалова. – Минск : БГУ, 2016.

ISBN 978-985-566-331-8.

Издание продолжает серию публикаций переводов известных ис-  
следователей в области образования. В третьей части представлены  
работы польских ученых, чьи усилия направлены на решение ши-  
рокого круга вопросов эдукологии.

УДК 378

ISBN 978-985-566-331-8

© БГУ, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

От составителей.....	4
<b>Образовательный семиозис (от переводчика)</b>	
<i>Александр Полонников</i> .....	6
<b>Культура, идентичность и образование: мерцание значений</b>	
<i>Мелосик Збышко, Шкудлярк Томаш</i> .....	15
<b>Индивид и общество в современном медиальном пейзаже: к теории интермедиального образования</b>	
<i>Шкудлярк Томаш</i> .....	159
<b>Проблемы современной аудиовизуальной культуры. Медиа в контексте образования</b>	
<i>Шперналовски Томаш</i> .....	238
<b>Педагогика постмодерна: рамки дискурса</b>	
<i>Шкудлярк Томаш</i> .....	279
<b>Критический анализ дискурса: теоретическо-методологическая рефлексия</b>	
<i>Яблоньска Барбара</i> .....	313
<b>Становление преподавателя. Интеракционистско-символический анализ</b>	
<i>Лукаш Мартиняк</i> .....	333
<b>Нарратив в школе</b>	
<i>Клус-Станьска Дорота</i> .....	392
<b>Концепция нарративной идентичности: от истории жизни до диалогического «я»</b>	
<i>Стемплевска-Жакович Катажина</i> .....	438

## ПЕДАГОГИКА ПОСТМОДЕРНА: РАМКИ ДИСКУРСА<sup>88</sup>

*Шкудлярек Томаш*

Постмодерн как культура рассеивания, прерывности, поверхностности и различий, как культура, проблематизирующая основания нашей идентичности, становится очевидным вызовом нашему образовательному мышлению. Несложно обнаружить те обстоятельства, в связи с которыми педагогика обращается к этому современному дискурсу: с его помощью она ставит под вопрос традиционную педагогику, ее основания<sup>89</sup>. Трудно, однако, вообразить себе повод, когда педагогика обращалась бы к дискурсу постмодерна не в целях проблематизации и формирования вызова развитию, а для создания новых возможностей развития. Рассмотрим эти случаи более внимательно.

Конструирование педагогики постмодерна, активное включение образования в ситуацию культурного перелома представляется мне наиболее подходящим аспектом – результатом открытости, которая возникает при становлении новых культурных формаций. Первоначальное сопротивление проблематизации устоявшихся оснований мышления и социального действия постепенно вытесняется анализом новых возможностей, появляющихся вместе с этими изменениями. Это связано с обнаружением определенных обстоятельств в том, что выступает как новое, и в том, что проблематизируется: разрыв традиции на деле оказывается ее продолжением, в центр перемещаются те элементы, которые до этого времени не замечались, маргинализировались, признавались несущественными. Мотивация теоретической увлеченности «новым», кроме уже отмеченной проблематизации устоявшегося знания и институциональных барьеров науки, может быть связана с перспективами объяснения (понимания) событий, ранее считавшихся аномальными. Это типично куновское видение парадигмального сдвига в науке в социальных науках используется для объяснения появления

---

<sup>88</sup> *Szkudlarek T.* Postmodernistyczne pedagogie: ramy dyskursu // *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu.* Kraków : Impuls, 1993. S. 83–110.

Перевод с польского А. А. Полонникова.

<sup>89</sup> На это обращали внимание S. Aronowitz и H. A. Giroux [1].

постмодерна. Многие педагоги именно так трактуют свою теоретическую увлеченность дискурсом постмодерна и постструктурализма (Цит. по [12]). Включаясь в новый дискурс, теоретические положения делают изменения как бы реальными, выходящими за границы мышления экстравагантных теоретиков или аномалий социального мира, т. е. посредством «декларации реальности» способствуют осуществлению изменений. Многие исследователи выражали и выражают сомнение в том, что «постмодерн вообще существует» (Цит. по [26]). Таким образом, признание факта существования постмодерна и включение его в педагогический дискурс ведет к тому, что действительно создается новая парадигма, подтверждающая факт существования новой культурной формации.

Признание такой продуктивности дискурса (его адекватности, его «интерпретативной силы») позволяет делать язык предметом научных исследований. Дэнис Карлсон, например, утверждает:

«Постструктурализм отлично подходит для изучения учебных программ, когда сами программы являются дискурсом, а постструктурализм – исследованием дискурса» [10; 5].

Грегори Улмер делает еще более сильное обобщение, утверждая, что педагогика в определенном смысле «всегда была постмодернистской», всегда оперировала фрагментами, цитатами, знаками, относящимися к знакам, «перерабатывающими» историю в контексте образовательного дискурса. Апеллируя к постмодерной ревизии понятия «субъект» и критике метафизического Разума, он пишет:

«Образование не враждебно разуму и субъекту знания, даже если такие вдруг появятся, то следует трансформировать практики и технологии. Мы можем согласиться на такую трансформацию, если отбросим претензию на репрезентацию мира и признаем, что педагогика является дискурсом» [39; 42].

Педагогика как дискурс/практика образования оказывается, следовательно, подходящей для принятия языка и всего культурного багажа постмодернизма. Однако это не так просто, не так однозначно и небеспроблемно. Обратив внимание на постулированный Улмером отказ от претензии на реализм, от убеждения, что знание репрезентирует независимый от него мир, мы поймем, каких фундаментальных изменений требует марьяж педагогики с постмодерном. Изменения, добавим, могут быть особенно сложны с точки зрения результатов образования. Эта ситуация аналогична дилеммам

политики постмодерна, которые мы обсуждали во втором разделе. Для осуществления выбора здесь необходимо отыскать «внедидактическое» или «междидактическое» место, занять **позицию**, из которой можно было бы оценивать конкурирующие дискурсы, относясь к их претензии на внеязыковость реальности. Проблема состоит в том, что в постмодернистском понимании такая реальность если и существует, то нам недоступна в том смысле, о каком повествует метафизическая традиция. С этой точки зрения принятие педагогикой части постмодернистских утверждений достаточно проблематично (но не невозможно). Трудно утверждать, вслед за Фуко, что знание является дискурсом, продиктованным отношениями власти, и применять это утверждение к своему педагогическому знанию, служащему основанием оценки и селекции знания как содержания обучения. Американские педагоги нашли выход из создавшегося положения, обратившись к традиции прагматизма или (не покидая ее) используя ее элементы. Основанием конструирования практики образования в этом случае является не «объективная идея», а **ответственность перед обществом**, с интересами которого образование должно считаться. Традиция философии образования Джона Дьюи в этом отношении необыкновенно полезна. Именно социум, общество могут быть той точкой, из которой прочитываются дискурсивные практики, выступающие предметом обучения.

Из изложенных выше дилемм образования в ситуации постмодернистского дискурса осуществим очерк двух возможных ориентаций постмодернистской педагогики. Первая – «бескомпромиссно-постмодернистская», стремящаяся к полному погружению в постсовременность, принимающая ее культурные возможности и одновременно отбрасывающая дискурс прошлого. Она соотнобразуется с декларациями о разрыве в культурном процессе (Ulmer) или укорененностью педагогического дискурса в сложных политических проблемах и его ответственностью за социальные следствия. Вторая ориентация концентрируется на широко понимаемой проблеме текстуальности, своеобразной тотальности текста и невозможности уклонения от игры его значений и фактуры. Эта ориентация довольно прочно связана с прагматической традицией, погружена в реалии социальной жизни, которые, вспомним тезис Фуко, являются политикой. Она также связана с заявлениями об использовании элементов дискурса модерна и постмодерна в контексте социальных практик, что в свою очередь предполагает эволюционный

характер культурных изменений, сохраняющий историческую преемственность. Дискуссия или даже конфликт между двумя этими ориентациями уже проявились достаточно явно. Первая из этих ориентаций, реализующаяся преимущественно в «текстуальной версии», связана в основном с филологией, с рефлексией над изучением языка и литературы, а также с использованием деконструктивной критики. Проблемы политических значений деконструктивного обучения являются предметом острой полемики. Вторая ориентация возникла на основе критической педагогики, издавна проявлявшей интерес к политической функции и социальной динамике социального функционирования школы. В этой перспективе постмодерн выступает в равной мере как условие адекватного описания и интерпретации механизмов формирования субъектности в отношениях знания/власти (а чем еще является воспитание?), так и как основание формулирования стратегии эмансипационного образования («политика различий», презентированная во второй главе).

Ситуация дискурсивной открытости, возникающая вследствие преобразующего действия постмодернистской мысли, становится одним из условий, позволяющих включать образовательные теории в процесс культурной критики. Другие условия связаны с состоянием педагогики, с ее открытостью дискурсу радикальных изменений. То, что мы имеем в этой ситуации в педагогике, достаточно очевидно: ведь уже много лет в Польше говорится о кризисе образовательных наук, о кризисе просвещения, связанных с широким кругом культурных преобразований. По всей видимости, следовало бы более тщательно проследить, каким образом открытость постмодерну возникла в критической педагогике, которая более всего в этот дискурс вовлечена. Это имеет смысл еще и потому, что критическая педагогика, будучи формой применения (или в каком-то плане разработки) критической философии и социологии, становится частью учебных программ, вырастающих из этой теории, являясь ее «непокорным» продолжением. Эта связь настолько существенна, что в постмодернистском контексте категория знания получает особое значение. Припомним, что известный доклад Лиотара, касающийся «условий постмодерна», был докладом о знании или значении этой категории в модели власти Фуко. Так как вокруг категории знания, разума и рациональности осуществляется постмодерный поворот, то она также нуждается в редефиниции в дискурсе образования. Кроме анализа последовательности постмодернистского

обращения педагогики следует также проследить «логику развития» критической педагогики, усиливая ее артикуляцию, тем более, что здесь мы имеем дело не просто с модой.

## **ОТ ПЕДАГОГИКИ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ К КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Американская теория учебных программ (*curriculum theory*) в отличие от европейской традиции не связана с эпистемологией. В большей степени она связана с теорией организации. В опубликованной в 1918 году работе «*The Curriculum*» Франклин Бобит развил и адаптировал к школьным условиям модель теории «научного управления» Тейлора. В 1920-е годы появились проекты учебных программ, базирующиеся на анкетных опросах об обстоятельствах повседневной жизни, которые помогли сформулировать задачи подготовки учащихся к жизни. В этой же традиции обнаружил себя характерный для американских концепций программ обучения акцент на конкретные (лучше всего – бихевиоральные) цели обучения. Классическая теория программ обучения или, вернее, теория создания учебных программ, как и всякая такого рода теория, строго обосновывает необходимость четкого определения целей и эффективности их реализации.

Классические для американской педагогики концепция Ральфа Тейлора (1949) и Хильды Таби (1963) представляют собой продление указанной традиции [18], хотя, понятно, избегают упрощений ее исходной артикуляции. Сущность концепции Ральфа Тейлора состоит в выделении четырех фаз – «фокусов» процесса учебного программирования:

- селекция и определение целей обучения (на основе анализа разных источников – социальных проблем, проблем ученика, философских концепций и т. д.);
- селекция и проектирование «опыта обучения» (*learning experiences* – дидактических ситуаций, формируемых в равной мере с учетом активности ученика и материала обучения);
- организация «опыта учения» в единстве с целями, ориентированными на достижение максимального эффекта (или «создание программ», описывающих последовательность и структуру активности ученика);
- развитие программы, оценка качества ее функционирования и коррекция, с обращением к исходным программным целям

[37; 38]. Классическая работа Хильды Таби «Curriculum Development: Theory and Practice» развивает основные идеи Тейлора, касающиеся фазы организации опыта ученика (тем, тематических полей, областей жизни, потребностей и нужд учащегося, их активности и идей), создавая широкую классификацию учебных программ [36]. Насколько работа Тейлора является практическим пособием для учителя, настолько работа Таби является теоретической конструкцией, поднимающей самым исчерпывающим образом целый спектр проблем, связанных с созданием и изменением программ.

Этот традиционный для американской педагогики способ обсуждения программ и содержания обучения был проблематизирован в 1950-е годы на волне критики образования, вызванной «спутниковым шоком». При поддержке федерального фонда был развернут масштабный проект программной реформы школы, порывающий с традиционным характером обучения. Новые программы оказались подготовлены уже учеными, связанными с конкретными научными дисциплинами. Кульминационным пунктом этого реформаторского движения (названного в американской публицистике «концептуально-эмпирическим» подходом) было положение, сформулированное Дж. Брунером о структурной организации программ обучения, изоморфных научным дисциплинам [9]<sup>90</sup>.

«Концептуально-эмпирический» подход, атаковавший традиционные теории, породил ряд концепций, составляющих и до настоящего времени канон американской рефлексии содержания и программ обучения. Так, идея *mastery of learning* (мастерство учения) опирается на положение о том, что каждый учащийся может достигнуть мастерского уровня компетенции в определенной дисциплине при условии, что критерии этого мастерства четко определены, что ученики располагают индивидуально достаточным временем на освоение материала, что учителя сосредоточиваются на управлении учением, а не учениками, оказывая им необходимую помощь в кор-

---

<sup>90</sup> К слову сказать, структурный подход в американской публицистике описан более обстоятельно, чем в нашей реконструкции. Так, например, исследование Черихолмеса охватывает разработки Тейлора в перспективе их структурной композиции, а также взятые в том же отношении действия учителя. Это же относится и к таксономии целей обучения Блума, представляющей определенную структуру и на этом основании причисленной Черихолмесом к педагогическому структурализму. Мне кажется, что это слишком абстрактный критерий [12; 5; 6].

ректировке ошибок [4], а также что метод обучения основывается на рафинированном аппарате психологии познания<sup>91</sup>. Сильная концентрация внимания на содержаниях обучения (брунеровский структурализм), процессе учения и методах познания (психология познания) привела к значительному расширению проблемного поля теории школьных программ и преодолению в них организационно-менеджеральной доминанты. Эффектом такого расширения стала, помимо прочего диффузия понятий «программа» и «содержание обучения». Появившиеся в литературе дефиниции располагаются в континууме от узко понимаемого плана поведения учителя или реестра содержаний преподавания до включения в понятие «curriculum» всего того, что делается в школе и оказывает влияние на то, что и как учат дети. Анализ этого эффекта приведен в указанной ранее работе Н. Таба. Такого рода понятийная путаница вела к необходимости новой концептуализации этой проблематики. Это, собственно, и стало основой появления в 1970-х гг. течения **реконцептуализации** теории и программ обучения. В ситуации, когда теория программ обучения оказалась на периферии процесса реформирования образования, главное, по мнению специалистов научных дисциплин, понять, что шанс ее возрождения связан со сменой ее базовых понятий, глубокой ревизией, реконцептуализацией, в частности исходных теоретических положений. Авторы, объединившиеся в этом проекте (например, James MacDonald, Micha and Apple, Dwayne Huebner, Vaxine Creene, Henry Giroux, William Pinar), обратились в своих исследованиях к нетрадиционным для американской педагогики течениям – неомарксизму, экзистенциализму, феноменологии и неопсихоанализу. Общим элементом для их поисков было противостояние сциентистскому ограничению в изучении содержаний и программ обучения, а также содержащемся в нем стремлению к объективизму, аполитичности педагогической теории. Это движение перестало существовать уже в 1980-х гг., разбившись на несколько конкурирующих

---

<sup>91</sup> Этот способ изучения проблематики содержания школьных программ – связи дидактического процесса с языком и психологией познания – становится сегодня «главным течением главного течения» в педагогических исследованиях в США, вытесняющим «организационно-менеджерскую» ориентацию в область традиционных постановок вопросов. По этому вопросу есть много литературы, используемой в том числе и польскими дидактами, однако я не буду представлять ее в библиографическом плане, поскольку анализ самого этого течения выходит за рамки поставленных задач.

ориентаций однако сохранив в этих спецификациях критическое отношение к дискурсу теории учебных программ. Одним из следствий этого явления было развертывание исследований скрытых программ обучения и формирование междисциплинарного дискурса критической педагогики, критического анализа школьного функционирования, использующего достижения критической философии, структуриализма, психоанализа, марксизма, социологии, теории политики, культурной антропологии – всего того, что делало возможной критическую интерпретацию тех или иных аспектов образования. Предпосылкой критической педагогики является тезис о том, что образование должно служить развитию индивида и общества, существенно расширять пространство возможностей и человеческой свободы. В отношении факторов, сужающих пространство свободы, продуцирующих экономические, культурные и политические ограничения, задачей школы должно стать противостояние этим тенденциям, их критический анализ, а также помощь индивидам и группам в уклонении от их влияния: эмансипация означает в этом случае получение контроля над собственной жизнью, «вручением полномочий» – так переводит термин *«empowerment»* Lech Witkowski.

Критическая педагогика прошла уже значительный путь теоретического развития: от детерминистских моделей воспроизводства социальных структур до открытия дискурса современного постмодерна, в значительной степени использующего идеи постструктурализма. На этой тропе критическая педагогика встречается, хоть и небеспроблемно, с концепциями образования, понимаемого как деконструкция культуры.

### **ОТ РЕПРОДУКЦИИ К ДЕКОНСТРУКЦИИ: ОЧЕРК РАЗВИТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ<sup>92</sup>**

Эмансипационное послание критической педагогики основано на сопротивлении основной функции «некритического образования» воспроизводству социальной системы вкупе с содержащимися

---

<sup>92</sup> Реконструкция теоретических тенденций в критической педагогике, представленная в настоящем разделе, опирается на классификации, предложенные Генри Жиру (Henry Girou), развитые в текстах Леха Витковского (Lech Witkowski) и моих ранних работах ([20; 21], а также польские переводы фрагментов этой работы в [16; 7; 43; 11; 42; 34; 32]).

в ней ограничениями развития индивидов и групп, транслируемы подчиненной социуму системой образования. Функционирование социологической теории, описывающей системные зависимости между уровнями иерархически организованных социальных укладов, создали почву большому течению критического анализа образования, использующему категории репродукции социальных структур в качестве исходных положений. Тезис Талкотта Парсонса, говорящий о том, что школа, в перспективе социальной системы, выполняет функцию подготовки рабочей силы, может быть понят просто как констатация факта формирования школой кадров для системы хозяйствования. Этот детерминистский отзвук активно оспаривается гуманистической идеологией воспитания с либеральными лозунгами о развитии в образовании личностей и групп. В этой редакции тезис Парсонса приобретает характер инкриминации, первородного греха школы. Адаптация индивидов к социальной системе может быть понята как навязывание ограничений их развитию, как механизм увеличения существующих в образовании преград, делающий невозможным мышление в категориях реконструкции сообщества, его приспособления к человеческим ожиданиям.

Первые артикуляции радикальной критики образования имеют детерминистский характер, являются указаниями на «действительные» (объективные, структурные) интересы, скрытые за либеральными идеологиями образования. Теории этого рода, концентрирующиеся на анализе социального воспроизводства посредством образования, при своем появлении были тесно связаны с неомарксизмом и детерминистским течением в социологии образования<sup>93</sup>. Генри Жиру (Henry Girou) описал три основные модели теории репродукции: экономическую, культурную и воспроизводства государственной гегемонии.

Концепция образования как **экономического воспроизводства** в своем классическом выражении представлена в работе *Schooling in Capitalist America* С. Бовлесом и Х. Гинтисом [8]. Сущность этого учения состоит в следующем: Школа является элементом социальной системы, определяемым экономическими классовыми интересами. Как элемент системы школа зависит от ее функционирования.

---

<sup>93</sup> О различиях детерминистской и недетерминистской версий современной социологии образования см. [31].

В функциональном структурализме, часто привлекаемом для теоретического обоснования этой модели (Альтюссер, Пуланзас), учителя представляют средний класс, опосредующий отношения труда и капитала. Это посредничество основывается на перехватывании капиталом дополнительных ценностей, на интенсификации образовательного процесса, на индокринации (будущих) работников в духе дисциплинированности и подчинения авторитетам [11]. Школа, трактуемая как институт подготовки учеников к существующему рынку труда, навязывает учащимся диктуемые этим рынком возможности. Необходимые для этого умения формируются в рамках явных, формальных программ обучения, в то время как легитимирующая идеология системы и связанное с ней поле выбора реализуется посредством скрытых куррикулумов. Скрытые программы регламентируют школьный этикет, устанавливающий иерархии авторитетов, определяют отношения между учителями и учениками или конфигурацию пространства коммуникации. Как институт школа «корреспондирует» со структурами зависимости, господствующими в обществе. Передаваемая таким образом идеология, по определению Альтюссера, имеет характер общего неосознаваемого. В таких институциональных рамках всякие усилия учителя, направленные на установление близких, партнерских отношений с учениками и их старания по превращению школы в институт развития, обречены на неудачу. Как заметил D. Carlson, приданная школе функция воспроизводства экономических отношений ведет к неизбежному конфликту интересов между учителями и учениками, и в особенности с учениками – выходцами из непривилегированных общественных классов. «Братание», попытки вступления в близкие отношения с учениками неминуемо воспринимаются учениками как фальшь, несовместимая с индокринационной ролью учителя, определяемой ему школьной системой.

Процесс воспроизводства школой социальной системы, ее умножение в неизменном качестве может осуществляться и менее жестким способом. Это характерно для моделей, определенных Жиру как **репродукция культуры**. В этих теориях упор делается на относительную автономию школы от экономической системы. Детерминистские модели экономического воспроизводства не позволяют понять явления активного сотрудничества, «коллаборации» лиц, подчиненных давлению социальной системы в процессе ее воспроизводства. Эти отношения могут получить объяснение, если мы

примем в расчет соображение о том, что предметом репродукции выступают не экономические отношения, а культура. В отношениях между различными культурными традициями ранг доминирующей получает та, которая согласуется с культурой доминирующего класса. Эта культура становится предметом педагогической заботы и «символическим насилием», подчиняющим образовательные процессы доминирующей форме социальности [7]. Дефиниция социального мира, создаваемая в образовании, представляет существующий порядок как «естественный», а социальное неравенство как «справедливое», «фатальное» и объективно обусловленное. Так формируется «общая социальная природа» – *габитус*, своеобразная рациональность, управляющая действиями индивидов, придающая им черты целостности (даже без осознания цели), субъективно-объективная структура интернализированных механизмов поведения. Этот тип интериоризации захватывает также тело индивида, благодаря чему, например, дети, воспитывающиеся в рабочих средах, трактуют физический труд как «естественное» занятие, а связанный с ним физический тип тела как признак «нормального» внешнего вида, вследствие чего они «склонны» учиться тому, что соотносится с присвоенными ими образцами культурного поведения. Поэтому они способны включиться в процесс воспроизводства классовых различий, осуществляемый образованием. Классические исследования П. Вилиса субкультуры рабочей молодежи в Англии, сопротивляющейся школьному давлению, обнаруживают сложное отношение их сотрудничества с образованием в процессе культурного воспроизводства. Молодые люди, отрицающие ценность обучения и проблематизирующие иерархию видов работы, в которой умственный труд ставится выше физического, культивирующие тело и физическую силу, бунтующие против культурного насилия и школы, вписываются тем самым в схему воспроизводства социальных позиций. Как дети работников они получают в итоге квалификацию работников [40].

Известные в Польше исследования Б. Бернштейна (B. Bernstein) указывают на иной аспект культурной репродукции в школьной системе, который связан с языковыми практиками (см. [2; 3]). Доминирующий в рабочих средах тип родственных отношений, обусловленный видом выполняемой работы (эмоциональная близость, значительный авторитет родителей, в частности отца, строго определенные роли членов семьи и правила поведения), ведет

к присвоению детьми, выросшими в этой среде, «ограниченного» коммуникативного кода. Такого рода код в самых различных средах выступает условием «стабилизации» коммуникативной ситуации и не является исключительной чертой рабочих сред (таким же кодом пользуются много лет работающие вместе сотрудники или супруги), анализ же Бернштейна концентрируется на рабочих средах главным образом в связи с его интересом к механизмам динамики исключения, отбора и воспроизводства, распределения классовых различий в образовании. Относительная устойчивость контекстов коммуникации связана с ее «позиционным» характером – с достаточно претенциозными правилами регуляции коммуникации и сильной эмоциональной связью, располагающей каналы коммуникации за пределами вербальных отношений и ограничивающей язык структурами простейшей грамматики, связывая его с жестом, что обуславливает незначительные возможности конструирования тех высказываний, которые реализуют рациональную аргументацию поведения (она, разумеется, менее необходима в условиях семьи, базирующейся на силе авторитета). Этот код редуцирован, эмоционален, во многом связан с общим и известным пользователям контекстом (он является выражением связи и одновременно способом ее создания). В свою очередь тип работы, выполняемой представителями среднего класса (например, так называемых свободных профессий), свидетельствует об ином типе коммуникации в семейном окружении. Навык рациональной аргументации, а также значительная ориентация на личные достижения ведут к созданию «лично ориентированных» (а не ориентированных на социальную позицию собеседника) коммуникативных практик. Необходимость убеждения посредством рациональных аргументов, а не путем отсыла к авторитетам, требует сложных драматических конструкций. Такой язык не может уже апеллировать только к актуальному контексту (например, посредством использования указательных местоимений), наоборот, этот контекст должен быть преодолен, а аргументация связана с «метаконтекстуальными» абстрактными правилами. Возникает необходимость использования понятий и апелляции к своеобразной объективности языка, выходящей за рамки его эмотивной и креативной функции.

Различия коммуникативных кодов, по мнению Бернштейна, являются одним из существенных индикаторов селекции, происходящей в школе. Учителя, идентифицирующие себя, как правило,

с «высокой» культурой, будучи представителями среднего класса, в отношениях с детьми пользуются развитым кодом (языком неэмотивным, с ограниченной жестикующей, внеконтекстуальным, со сложным драматическим устройством). Именно такого языка они требуют от детей. Это обстоятельство ведет к дифференциации уже на пороге школы детей среднего класса и рабочей среды. Последние вообще не могут пользоваться развитыми кодами, часто не понимают высказываний, лишенных указаний на конкретный контекст. В такой ситуации они часто «выбирают молчание». Возникают зоны **культуры тишины** – своеобразной неспособности высказывания, артикуляции собственного видения мира, выражения его своим голосом. Формируется культурное одичание – молодежь, лишенная образования, не желает идентифицировать себя с культурой, в которой выросли, стремится к культуре более высокой, но одновременно отрицает ее как репрессивную, оказывается не в состоянии сконструировать сколь-нибудь однозначную идентичность и функционирует в гибридной зоне «между культурами»<sup>94</sup>.

Следовательно, это прямое насилие системы, а не манипулируемая скрытыми программами блокировка шансов развития молодежи, подчиненных сред, ведущее к воспроизводству школой социальной структуры. Фактором, влияющим на этот процесс, является сама культура, навязываемая одновременно с дефиницией социального мира и размещающая индивида в том, а не ином социальном сегменте. Эта идея имеет существенные следствия для развивающейся в педагогике критической либеральной стратегии.

К третьей группе концепций относится теория **воспроизводства государственной гегемонии**. Эта концепция связана с идеей государства, сформулированной А. Грамши (А. Gramsci), в которой во внимание принимается не только процесс управления, но и позиционирования граждан. Государство выступает аппаратом подавления и классового доминирования. Здесь существенно то, что гегемония государства не может быть никак гарантирована, она должна поддерживаться в изменчивых жизненных обстоятельствах. Такой

---

<sup>94</sup> Более обстоятельный анализ формирования идентичности в отношениях этого типа требует введения более специфичного понятийного аппарата, выходящего за рамки обсуждаемой здесь концепции культурного воспроизводства. Этот анализ будет предметом обсуждения в следующей части работы.

подход позволяет рассматривать репродуктивную функцию школы как в категориях прямого принуждения (чего не позволяет модель Бурдьё), так и в терминах символического насилия. Так как государство здесь рассматривается в качестве необходимого фактора, опосредующего отношения классовой структуры общества и школы, то его влияние соотнобразуется с подчинением школы интересам доминирующего класса.

Существенным моментом истории критической педагогики является формулирование **теории сопротивления**, основывающейся на отбрасывании тезиса о детерминистском характере социальных отношений и преодолении перспективы теории воспроизводства, определенной Жиру как «теоретический фундамент оруэлловского пессимизма». Теория сопротивления в версии Жиру абстрагируется от представления о том, что индивиды и группы являются единственными предметами воздействия системы образования. Она также отказывается от узкого экономизма, являющегося результатом марксистских инспираций социальной критики, кладущих в основу анализа социальных конфликтов экономические критерии. Репрессивные действия школы касаются различных «меньшинств» (часто довольно многочисленных) – этнических, расовых, культурных, гражданских или определяемых на сексуальных основаниях. Доминирующая культура, будучи предметом трансмиссии в школе, является «белой», европейской, мужской, «христианской», она связана со средним классом и гетеросексуальна. Теория сопротивления воспринимает школы как автономные институты, места культурного конфликта и политической борьбы, где рядом с насилием сосуществует сопротивление, а рядом с доминирующей идеологией – идеология оппозиционная, где создаются альтернативные культуры, выступающие основанием идентификации индивидов подчиненных групп.

Категория сопротивления в педагогическом мышлении появляется достаточно редко. И это неслучайно: поведение под знаменами сопротивления в традиционной педагогике описывается как психическая девиация (в Польше об этом принято говорить как о «социальной депривации»). В свою очередь в детерминистских моделях социального воспроизводства упоминание о сопротивлении является несущественным, поскольку трактуется как случайный результат образовательного производства. Как заметил Жиру, радикальные теории были совершенно равнодушны к разыгрывающимся

в обществе социальным конфликтам, к проявлениям протеста против дискриминации различных меньшинств (или иначе – социальных «инаковостей»). В то же время само существование таких движений и групп указывает на то, что сопротивление является второй стороной репрессивных социальных действий по социализации и воспитанию индивидов и групп. Оно было замечено во многих исследованиях образования и нуждается в тщательном наблюдении и интерпретации, основанных на недетерминистских теоретических моделях и соответствующих языковых категориях. Рафинированный язык культурной антропологии и этнометодологии позволяет открывать целые области ученической «заботы о себе» в связи с культурным насилием школы. Описание этих стратегий можно найти в отчетах А. Яновского, касающихся «театра школы» [25]. В исследованиях Петера МакЛарена мы находим интересные интерпретации ученического поведения (например, дурачество), указывающие на его деконструктивную роль, на осуществляемую при его посредничестве реинтерпретацию школьного насилия в языке «культуры улицы», создание своеобразного культурного пограничья, в котором возникает пространство диалога, допускающего более свободное формирование идентичности (Цит. по [28])<sup>95</sup>. Исследования этого типа не касаются отдельных случаев бунта, они представляют собой **культуру сопротивления**, сложную практику оппозиционного социального действия, ведущего к преодолению однозначного доминирования системы. На ее существование указывают и упомянутые выше, и интерпретированные Жиру исследования Вилиса бунта британской молодежи. Появление групповых действий сопротивления выразительно указывает на то, что школы являются не столько местом трансмиссии, сколько **создания культуры**, создания определенного видения мира и столкновения культурной гегемонии и оппозиции ей.

В анализе случая, описанного Вилисом, возникает еще одна необыкновенно важная проблема: не каждый бунт имеет черты освободительного сопротивления в смысле, постулированном Жиру.

---

<sup>95</sup> Обстоятельное обсуждение и анализ этой работы можно найти в рецензии Л. Витковского [42]. В этом же томе можно найти мой очерк случая сопротивления в условиях польской школы, использующий категории теории МакЛарена об определенной возможности интерпретации ритуального сопротивления школе). См. также [29].

Бунт учеников, представленный Вилисом, не приводил к образовательному успеху и преодолению ограничений развития. Отрицая школу, он не умалил ни единого шанса «логики доминирования». Их бунт был неудачный и неопасный, поскольку приводил к подтверждению схемы репродукции социальной структуры, выводил детей неквалифицированных работников на позицию неквалифицированных работников. Анализируя этот случай, Жиру замечает, что не каждый бунт может трактоваться как политически сознательная реакция на давление системы. Он может быть просто слепой манифестацией силы, выражающей некритически принятую, навязанную системой «грамматику доминирования»; простой рокировкой ролей, принятием роли бьющего вместо битого, без преодоления логики насилия. Такой бунт не может освободить, так как не позволяет понять сущность доминирования: он удерживает индивида в том же самом горизонте определения мира и адаптации к нему. Именно возможность освобождения, эмансипирующая сила является критерием отличия сопротивления от других оппозиционных форм действия.

Очередная артикуляция критической педагогики стремится к дополнению «языка критики» и «языка возможностей», к такому переформулированию теории, которое бы делало возможным включение в область теоретизирования проблемы активного индивидуального и группового действия (*agency*), ориентированного на полномочия (*empowerment*) человека в отношении к собственной жизни. Если социальное давление осуществляется в школе как культурное насилие, вытесняющее и лишаящее гласных полномочий все те культуры, которые не снискали «официального» статуса, то эмансипирующее действие должно принять вызов «культурной войны» (Жиру многократно использует именно понятие культурной войны – *cultural struggle*). Говоря в более общем плане, стратегия эмансипирующей педагогики стремится к тому, чтобы люди приобретали «собственный голос», могли выражать свое видение мира, артикулировать свои интересы и возможности, делая это таким образом, чтобы освободиться от институционально навязанных дефиниций социальных ситуаций. Начальным пунктом действий радикальных педагогов является этическая идентификация с позицией людей в каком-то смысле иных, не соответствующих образцам институциональной селективной матрицы. Следующим шагом оказывается определение механизма исключения, применяемого

институтом: как правило, это механизмы, связанные с установлением законности и незаконности культуры, с трансмиссией доминирующей культуры. Лишение доминирующей культуры законности (например, осмеяние «ограниченности» культурного коммуникативного кода) приводит к ситуации, в которой индивиды, в ней укорененные, приобретают понимание невозможности преодоления барьеров, отделяющих их от «высокой» культуры, и идентифицируют свое восприятие как связанное с маргинальной социальной позицией и культурным гетто. Образовательный процесс должен привести индивида к освобождению от организованного насилия, к овладению «собственным голосом», к преодолению навязанных школой коммуникативных барьеров. Процесс образования, следовательно, не может быть односторонним монологом учителя: он должен опираться на диалог.

В процессе обучения голос ученика так же важен, как и голос учителя, и это не трюизм. Только образование, делающее культуру ученика своим исходным пунктом, может обеспечить понимание ограничений, накладываемых школой на коммуникацию. Это понимание должно быть связано с преодолением сложившейся ситуации, с объективированным, внешним пониманием. Осознаваемая ситуация (социальная, образовательная, политическая) должна быть именована в языке, преодолевающим ее значения, делающим возможным ее объяснение (отнесение к внешнему) и изменение. Здесь прежде всего появляется возможность теоретизации опыта учащихся, описание и анализ их опыта в языке объективированной теории. **Формирование критической компетентности**, компетентности в понимании ситуационных ограничений, должно быть связано с двумя отмеченными здесь областями: непосредственным опытом, определяемым конкретной ситуацией, социальной позицией и культурной идентичностью ученика, и академическим знанием. Критическое понимание в свою очередь становится основанием действий субъекта по изменению ситуации зависимости.

Трактовка процесса освобождающего образования («голос» ученика – диалог – теоретизация в диалоге – действие) является методическим принципом обучения взрослых Paul(a) Freire. В этом случае «педагогическая немота» детерминистских концепций оказывается преодоленной и появляется надежда смены перспективы и освобождения. Возникает чувствительность дискурса критической педагогики к категории **различия**, парциальности

и дифференцированности конкретных субъективных позиций, возможности дискурсивного конструирования идентичности и социальной реальности.

Можно сказать, что история критической педагогики является историей постепенного открытия педагогикой дискурса постмодерна. Переход от одномерной модели репродукции, основанной на классовых критериях, к многомерным концепциям (таким как концепция государственной гегемонии Грамши (Gramsci)), при одновременном принятии тезиса о том, что власть является процессом создания субъектности, означает также и смену концепции субъекта с деконструкцией модернистской просвещенческой идеи рационального субъекта, стоящего в центре «мира человека». Вместо субъекта, понятого как центральная и автономная структура, появляется структура многомерная, децентрированная, нефокусированная, вовлеченная в противоречивые условия. Похоже, что именно многомерность образовательных обстоятельств стала основным фактором обращения критической педагогики к мыслительным категориям постмодерна. Вместе с появлением в педагогических теориях «множественной субъективности» (multiple subjectivity), базирующейся на несоподчиненных, неинтегрированных «позициях субъекта, обусловленных различиями дискурсов знания/власти, возникла тенденция политизации субъекта, например, посредством введения категории «аффективные инвестиции» в разнообразные тексты и описания предметов культуры, а затем и обращения к популярной культуре как сфере борьбы, месту столкновения централизирующих, колониальных тенденций и им оппонирующих форм. Это в свою очередь сделало возможным другие педагогические открытия в таких областях, как философия деконструкции или постколониальная критика. Короче говоря, признание тезиса о множественности дискурсивных практик формирования субъекта, а следовательно, принципиальной внутренней конфликтности процесса воспитания и его результатов, сделало возможным обращение к областям современной мысли, которые сделали исходным пунктом своего теоретического анализа конфликт, борьбу, прерывистость и различия.

Критическая педагогика не является единственной областью образовательной рефлексии, связанной с постмодерном. Вспомним прежде всего о «текстуальной» ориентации, появившейся параллельно критической педагогике. Первоначально, особенно

в историческом плане, речь шла о ней как об отдельном явлении. «Текстуальная» ориентация представлялась как несколько более поздняя, ее рассматривали в основном в связи с концепциями содержания обучения и проблемами в этой сфере. Это педагогика анализа текста, широко понимаемого языкового обучения (объемлющего всякие языки и тексты культуры). Эти две ориентации (критическая педагогика и текстуальность) при многих общих чертах и значительной «общности интересов» (что позволяет их трактовать как комплиментарные или как попытки подойти к одной и той же проблеме с разных сторон) отличаются друг от друга разной степенью вовлеченности в социальные проблемы и дискурс политики. Теперь, указав на разность между ними, попытаюсь очертить что-то вроде карты понятийного пространства педагогики постмодерна, отмечая на ней основные категории, выводимые из политического и философского дискурса (представленного во втором разделе). Это будет попытка прорисовки общего пространства для многообразной педагогики постмодерна.

### **КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ ПОСТМОДЕРНА**

Достаточно очевидным мотивом педагогической рецепции постмодерна являются культурные изменения, связанные с технологической революцией в сфере коммуникации и переработки информации. И действительно, школы уже много лет используют телевизионную и видеотехнику, обучают детей с помощью компьютеров. Но только в последние десятилетия появились теоретические концепции, использующие тезис о фундаментальном значении происходящих культурных изменений как коммуникативной революции, изменения, сопоставимые с теми, какие имели место с появлением письменности и печати. Образование должно обеспечить приобретение молодыми людьми новых компетенций чтения и критического понимания информации, передаваемой электронным и визуальным образом. Эти обстоятельства находят свое выражение в сформулированном Улмером (G. Ulmer) тезисе о том, что революционные изменения происходят не только в содержании образования, но и в самой природе школы, структуре образовательных процессов. Это вопрос не только обретения новых информационных компетенций, но и признания традиционных «литературных» умений вторичными, лишенными существенного культурного значения. Он считает, что такие

традиционные компетенции, как причинно-следственное, аналитическое и критическое мышление, базирующиеся на интеллектуальной абстракции, являются продуктами линейного литературного нарратива. Вместе с обесцениванием значения литературного текста, а также линейного нарратива в современной культуре связанные с ними компетенции обречены на маргинальность. Они замещаются компетенциями симультанного (одновременного) «пространственного» понимания визуальных сообщений, которые должны стать основным предметом образования. Я представляю эту позицию более развернуто в следующем разделе, где опишу концепции, концентрирующиеся на широко понимаемой текстуальности.

Постмодернистское изменение способа коммуницирования связано с глубокими преобразованиями в сфере идеологии. Исчерпание «великих нарративов» модерна – идеологии прогресса, универсального разума, атомизированного субъекта, очередного «конца метафизики» (Деррида/Derrida «логоцентризма», «Книги») – ведет к смещению акцентов с метафизической «глубины» событий на их поверхность, к локальным идеологиям, частичности истины и конструированию субъектности в конкретных многомерных ситуациях, конфликтных дискурсивных практиках. Связанные с этими изменениями политические процессы соотносятся с переходом от форм власти, базирующейся на подавлении, к власти, основывающейся на надзоре, постоянном «подсматривании», использующем механизмы контроля, выработанные в семье, в образовании, медицинских и пенитенциарных институтах (см. концепцию власти М. Фуко, представленную в первом разделе). Изменения в идеологии имеют фундаментальное значение для педагогики. Апелляция к ним означает новый взгляд на проблему власти в образовании, который позволяет преодолеть дуализм в трактовках педагогического воспроизводства и усилить позицию критической педагогики. В прежних интерпретациях механизмы власти трактовались преимущественно односторонне – «сверху вниз», и в рамках этой модели механизмы воспроизводства социальной структуры определялись через образовательные институты. Оппозиционные действия, связанные с этим доминированием, приводили временами к парадоксальному подтверждению схем воспроизводства. Как «эффективные», так и «неэффективные» стратегии сопротивления не выходят, однако, за упомянутую дуалистическую схему. Принятие теоретической перспективы, предложенной М. Фуко, открывает совершенно новые аналитические возможности. Во-первых, оказывается, что

отношения власти являются одновременно и отношениями формирования субъектности; во-вторых, они являются отношениями создания власти, определения границ «дискурса истины»; в-третьих, власть реализуется не столько в негативной форме (репрессия, деструкции), сколько в позитивной – создающей дискурсы, возможности артикуляции как знания о мире, так и о субъектных позициях. Механизмы сопротивления в этом подходе основываются не столько на противостоянии репрессии, сколько на освобождении локального, репрессированного и лишённого легальности знания, исключённого из господствующих дискурсов. В постмодернистской радикальной педагогике, трактованной как знание о том, как многомерные субъекты конструируются в отношениях власти/знания, акцентируются «голоса» индивидуальных и групповых субъектов, составляющих мозаику многоголосой культуры.

Эта многоголосость культуры, формирующей многомерные децентрированные субъектности, в педагогических действиях выражается в «политике различий», в избегании ситуаций смешивания различий (социальных, политических), в культивировании этих различий в качестве существенных элементов воспитательной среды, а также их трактовки как реальных условий конструирования идентичности. В практике это часто означает создание своеобразных педагогик, ориентированных на локальные области. К числу таких педагогик следует отнести феминистскую педагогику, педагогику этнических, расовых и сексуальных меньшинств. Проблема постмодернистской теории образования состоит прежде всего в создании языка, который, с одной стороны, делал бы возможным артикуляцию различий, а с другой – артикуляцию **общих** для различного, многомерного мира образовательных и политических интересов. Проблема заключается в такой артикуляции общего пространства действий, которая не стала бы новой формой **колониализации** различий в рамках какой-либо новой версии дискурса господства, метанарратива, навязывающего иерархии «более» или «менее» существенные различия и посредством этого «худшие» или «лучшие» субъективные позиции и формы идентичности. Эта задача необычайно трудна, существует даже убеждение, что она не нашла удовлетворительного решения и в области постмодернистской политики, и в области образования. Больше всего надежд связывается с **этическим** дискурсом солидарности как условием возможности высказывания в общих категориях таким способом, который не угрожает идентичности составляющих сообщество групп.

Артикуляция педагогики, базирующейся на политике различий, создает большое количество проблем. Вероятно, одной из важнейших является противостояние «постмодернистскому параличу», возникающему вследствие соотнесения традиционных, фундаментальных пространств при формулировании этических суждений. Если отношения власти транслируются языком, если субъектность, конструируемая в дискурсивных отношениях, охватывает также и «язык тела», то насилие может проявиться в человеческих отношениях независимо от интенций их участников. Это касается прежде всего отношений институционализированных и, в особенности, образовательных. Сознание такой возможности может приводить к упомянутому параличу, к отказу от активного влияния на других (что в этом контексте означает отказ от собственного «голоса» в пользу представителей доминирующей культуры), чтобы исключить символическое насилие представляемой учителем культуры, которая ограничивает свободу других. Примером такого ухода в молчание может служить опыт E. Ellsworth, описанный мной в другом месте<sup>96</sup>. Этот паралич отчасти является результатом

---

<sup>96</sup> Элизабет Элсворт, радикальная американская феминистка, как-то проводила занятия, призванные снять расовое напряжение в кампусе. В процессе она заметила, что сама привносит в аудиторию элементы насилия и доминирования, «вписанные» в ее позицию белой женщины из среднего класса, а идея критической педагогики в результате базируется на миссии доминирования, скрывающей евроцентрическую рациональность и чуждые иным культурам лозунги эмансипации и диалога. В такой ситуации единственной недоминантной формой педагогического действия является отказ от принципов и целей и контекстуальное реагирование на то, что происходит в классе, слушание чаще, чем говорение, воздержание от высказывания. [14]. Более подробное обсуждение этого можно найти в работе [32]. Еще с более драматическим случаем такого рода «этики молчания» я столкнулся на конференции, посвященной радикальной теории учебных программ в Dayton, США, где один из участников во время самопрезентации представился как «белый гетеросексуальный мужчина среднего класса» и отказался от представления методологического доклада, посвященного вопросам критериев значимости качественных исследований, утверждая, что сколько бы он ни говорил, все равно это будет знаменем колониального насилия, вписанного в его субъектность доминантностью дискурса американской культуры. Эта декларация была восторженно принята группой феминисток, среди которых оказалась и упомянутая ранее Элсворт.

убеждения, что педагогика должна освобождать, а не подчинять. Но он не характерен для нерадикальной постмодернистской педагогики, «педагогики поликультурной» (multicultural education) и педагогики «текстуальной», в которых образовательная среда трактуется как «одноуровневая», лишенная доминирования и насилия. Последняя связана с отмеченным выше течением, инспирированным концепциями Ж. Деррида, ориентированным на критику культуры, деконструкцию языка, на вскрытие релятивизма требований различных текстов, без введения в это пространство «позитивных» программ и артикуляций (хотя уже само введение открытого дискурса самостоятельно политически значимо). Привлекая ранее цитированное высказывание Улмера, можно сказать, что в данном подходе педагогика является дискурсом и только дискурсом, без отнесения к реальности внетекстуальной. Концепция значения, используемая в этом случае, соотносится со «скольжением по поверхности знака», не выходящего за границы текста, когда элементом отнесения всегда выступает другой текст. Политика такого деконструктивного обучения, как пишет Vincent Leitch [об этой стратегии я напишу позже. – *T. S.*], выходит за рамки традиционной либеральной толерантности; может быть осуществлена в союзе с определенными социалистическими, либеральными и анархистскими идеями. Факт того, что эта педагогика может в равной мере служить как «правым», так и «левым» политическим идеологиям, является для нее «отягчающим» обстоятельством. Такая гетерогенность или неразрешимость выступает признаком деконструкции. Очищение от двойственности, превращение этой новой педагогики в какую-нибудь политическую доктрину или догму стало бы отказом от деконструкции, отказом от ее урока и ее аполитичности, что ясно выразил Деррида [27; 54].

Очередным аспектом постмодернизма, выразительно представленным в образовательной рефлексии, является возражение против разграничения «высокой» и «низкой» (популярной) культуры. Это имеет, очевидно, непосредственную связь с распространением электронной визуальной коммуникации и экспансией массовой культуры, играющей все большую роль в процессе формирования идентичности молодых поколений. «Высокая» художественная культура, канонизированная институтом критики посредством музея и школы, трактуется в постмодернистской эстетике как форма колонизации, близкая к «символическому насилию» образования.

В эстетике постмодерна мы находим многочисленные высказывания, противостоящие канонической функции музеев и галерей, трактующие институционализацию искусства как форму коммерческого и политического насилия, как присвоение и колонизацию «политики репрезентации мира» и навязывание модели «действие искусства», определяющей «творческую субъективность» художника, «выражающего себя» в акте «спонтанной» экспрессии. Анализ функционирования художественных институтов показывает, каким образом искусство, будучи потребляемо, коммерциализуемо или документируемо, может быть введено «в пантеон Искусства» и стать каноническим образцом для оценки текущей «продукции». Такого рода оценка неуклонно ведет к исключению определенных форм репрезентации как «нехудожественных», «непредставительных», «некультурных» (это касается, например, семейных фотографий, любительской литературы, политически агрессивных текстов молодежной субкультуры) [33]. Некоторые культурные действия (а также образовательные, критическая педагогика, например, трактуется также как форма «культурной политики») стремятся к ограничению монополии музея в дефинировании искусства и критериев репрезентации. Эти действия ориентированы на включение как можно более широких социальных групп в активное обсуждение тем, связанных с их жизнью и присвоенных канонической «высокой» культурой, на переоценку критериев различения «искусства» и «китча», «оригинального» и «вторичного», «профессионального» и «любительского» творчества. Все это создает предпосылки для появления в сфере материальной культуры повседневной жизни описательной «социальной эстетики», а не нормативной [13].

Популярная культура становится областью спорных конфликтных артикуляций, сферой «борьбы за аффективные инвестиции», как это определил Л. Гросберг [22, 23]. Согласно Гросбергу, сущностью популярной культуры является сообщение, адресованное телу (например, ритм рок-музыки, сентиментальные сериалы TV, фильмы и эротические журналы). Ее роль в процессе конституирования идентичности, а следовательно, образовательная роль связана со своеобразным процессом «аффективных инвестиций», чувственной вовлеченности в отбор определенных культурных содержаний. Популярная культура обеспечивает эмоционально насыщенные, «пространственные» (связанные больше с местом, чем

со временем) идентификации с ее определенными областями и текстами. Именно этими аффективными идентификационными критериями пользуется молодежь при определении своего окружения и самих себя.

Популярная культура является местом борьбы за аффективные инвестиции, конкуренции между различными предложениями, подверженными идеологическому контролю различных источников символической власти. Идеология здесь понимается как «медиум тотализации», как средство контроля, причем настолько строгого, насколько возможно осуществить интеграцию множества аффективных многомерных субъектностей потребителей культуры в единую идентичность, связывающую себя с определенным культурным сообщением как особо значимым. Этот процесс регулярно используется в коммерческой культуре, в которой определенный тип музыки связывается с конкретным образом жизни, одеждой, самоотношением, отношением с другими людьми (например, другими поколениями, расами), отношением к сексу, материальному благу и т. д. Этим способом легко проводится идеология потребления (и всякая другая идеология) или попросту продаются конкретные товары, посредством их приписывания к предварительно идентифицированному стилю жизни.

В педагогических текстах особое внимание обращается на необходимость введения популярной культуры в учебные программы<sup>97</sup>. Более того, постулируется необходимость сделать ее изучение исходным пунктом всего образовательного процесса. Если образование определяется в категориях конструирования идентичности, то массовой культуре в этом случае принадлежит фундаментальная роль. Ее действие, адресованное телу и реализующееся в чувственно-эмоциональной сфере, избавлено от критического отношения в случае апелляции сообщения к мышлению. Визуальное сообщение «минует» сферу рефлексивного мышления, провоцирует моментальную аффективную реакцию идентификации с определенной «инвестицией» [24]. Как указывают Р. Хамер, П. МакЛарен, основываясь на анализе способов «конструирования патриотизма» и создания образа врага в сообщениях CNN во время войны в Ираке,

---

<sup>97</sup> См., например, [22; 23], а также [28; 29; 26] (об их предложениях я буду писать более подробно в следующих разделах настоящей работы).

возможности манипуляции сознанием потребителей визуального сообщения – практически безграничны. В этой ситуации введение в школах знаний о техниках конструирования визуального сообщения, а шире – обучение критической компетентности в понимании визуальной культуры становится ключевым условием функционирования эмансипирующего образования. Это, однако, не простое дело – опыт учителей, пытающихся решать подобные задачи, сталкивается с сильным сопротивлением учеников. Это и понятно, если мы примем во внимание силу аффективных инвестиций и их роль в конструировании субъектности. Деконструкция культуры в этом случае воспринимается как атака на идентичность потребителя. Но все это тем более свидетельствует о необходимости продолжения подобных попыток.

Процесс культурного конструирования субъектности в этом подходе имеет одну выразительную черту: образование захватывает теперь не только «интеллект», но и «тело» учащегося. Я использую эти слова в кавычках, поскольку противопоставление тела и души – черта модернистской культуры. Анализ, о котором речь шла выше, стал возможен благодаря отбрасыванию этой дуалистической перспективы. Субъектность трактуется как многомерность, не сводимая к «рациональному» или даже «психическому», что позволяет учесть роль аффективных факторов или социализации тела. Процесс образования может быть понят здесь как «отелеснивание» культуры (*Enfleshing* в терминологии МакЛарена) – производство «тела-субъекта» (*body-subject*). Такая трактовка образования снова отсылает нас к исследованиям М. Фуко, касающихся отношений между властью, знанием и телом. Власть чаще «инвестирует в тело», чем ограничивает его, «продуцирует влечения», производя соответствующие реструкции. Как пишет Фуко: «власть была бы необыкновенно деликатной, если бы ее единственной функцией была бы репрезентация, если бы она была занята исключительно цензурой, блокировкой и подавлением на манер СуперЭго, т. е., действуя исключительно негативно. Все обстоит иначе: власть сильна, потому что мы ощущаем эффекты ее присутствия на уровне желаний и на уровне знаний» [15; 59].

Осознание одновременности влияния на тело (желания, аффекты) и знания, а также на конструирование субъектности является одним из центральных моментов постмодернистской педагогики. Это осознание присутствует, например, в феминистской педагогике;

известная монография П. МакЛарена «Образование как ритуал перформанса» (*Schooling as a Ritual Performance*) показывает механизмы воздействия на тело и сопротивление тела: манипулирование страхом, покорностью посредством жеста и языка тела в религиозном воспитании. Это осознание более полно представлено в тех концепциях образования, которые постулируют значимость повседневной популярной культуры в качестве исходного пункта образования.

Очередным элементом постмодернистской педагогики, последним из тех, на которых я намерен остановиться, является иное понимание знания и науки. Во-первых, это следует из принятия приведенного выше тезиса Фуко о том, что знание, понимаемое как элемент дискурса власти, неизбежно политично. Во-вторых, оно утрачивает свой рациональный характер, проникает в телесность, эмоциональность и вписывается в сложную сеть субъективных отношений с социумом и культурными текстами. В-третьих, научное знание перестает однозначно определять позицию «истины», предварять политические артикуляции и занимать положение над сферой повседневности. В постмодернистском понимании наука не самодостаточна, зависима от нарративного знания (обыденного знания, философии, политики). Научное знание не однозначно «позитивно»: в постулатах, сформулированных Лиотаром, о которых я писал в первом разделе, речь шла о науке как «продукте незнания», открывающем перспективы познания. Это критическое, деконструктивное знание. Позитивное знание, знание «закрытое», претендующее на роль конечного ответа, трактовалась в постмодернистской педагогике как **помеха** познанию; это знание предполагает негативную реакцию – игнорирование, «активное незнание» навязываемым формулам [30]. В трактовке Филиппа Векслера наука как «паралогия» (термин Лиотара), как критическая продукция знания/незнания, как контекстуальное явление, как локальность, открывающая возможности противостояния доминирующим дискурсам, может и должна стать основанием программ обучения, противостоящих социальной «закрытости». По мнению Wexler(a), современные доминантные дискурсы не так уж непосредственно связаны с культурой модерна: большую опасность доминирования для нынешних сообществ представляет всепроникающая коммерциализация, захватывающая даже культуру постмодерна. Только дискурс «новой» критически ориентированной науки может,

с одной стороны, подвесить **миф** науки как дискурс легитимации власти, с другой – ввести элемент «некоммерческого» поиска знания в школьной практике.

\*

Все перечисленные выше элементы культуры постмодерна получают свое развитие в тезисах критической педагогики. Как я подчеркивал неоднократно, эта ориентация не образует единства в пейзаже постмодерной образовательной мысли: в его рамках разрабатывается достаточно широкое и связанное видение образования в условиях современности. В этой перспективе, как мне представляется, может быть с помощью тезисов, сформулированных Генри Жиру, подытожен данный раздел. Это суммирование своеобразно настолько, насколько радикальная перспектива способна включать в себя различные политически ангажированные измерения постмодерной мысли, помещенные к тому же в прагматический контекст проблем образовательной теории и практики. Не все рассмотренные нами отношения в тезисах Жиру, являющихся попыткой дефиниции педагогики постмодерна, получили полное развитие. В этих тезисах, часто имеющих для постмодернистской теории образования постулятивный характер, появляются сюжеты, которые я лишь пометил. Развитие этих содержаний станет возможным в последующих разделах работы.

Чем же является постмодернистское образование в трактовке ведущего теоретика американской радикальной педагогики?

1. Образование должно быть понято не только как «производство знания», но и как «производство политических субъектов». В этом контексте задачей школы как института критического образования становится создание сфер публичности и подготовка граждан, способных осуществлять контроль над собственной жизнью и в особенности над условиями производства и получения знания. Жиру связывает эту задачу с традицией Дьюи. Центральными пунктами педагогики последнего оказываются вопросы о том, каких граждан должна воспитывать школа, действующая в условиях постмодерна; какое сообщество должно сформироваться в результате происходящих культурных изменений; как следует обходиться с категориями различий и равенства, а также с императивом свободы и справедливости? Эти вопросы, как и сам педагогический проект, Жиру относит к проблематике политики постмодерна.

2. Принципиальное значение для педагогики имеет этическое измерение. Речь идет о чем-то большем, чем о субъективности,

сформированной в результате пересечения этических дискурсов: речь идет об этике как основании педагогического действия, этике, которая выходит за рамки дуализма фундаментализма и релятивизма, этике, понятой как социальный дискурс, укорененный в борьбе, протестующий против одобрения человеком терпения и эксплуатации [19; 48].

3. Педагогика должна концентрироваться этически и политически на вопросах **различий**, понятых в двух аспектах. Во-первых, понимании того, каким образом самоидентичность индивидов сконструирована в результате взаимодействия множественных и дифференцированных отношений. Исходным пунктом здесь является анализ опыта учеников, «личных историй», взятых в перспективе культурной идентификации (расы, пола, социальной позиции и т. п.). Во-вторых, речь идет о межгрупповых различиях, об анализе процессов, размещенных в широких социальных укладах. Это имеет ключевое значение для понимания того, как конституируются в ходе взаимодействия социальные группы, как эти отношения влияют на форму сообщества, как возможно его демократическое функционирование. В педагогическом смысле вопрос различий может быть поднят в равной мере как в «языке критики» (анализ доминирования, умолчания, подчинения, вписанных в отношения формирования идентичности), так и в «языке возможностей» (создания отношений власти/знания, способствующих множественности нарративов и социальных практик, обнаруживающих различия и создающих альтернативный порядок социальных отношений).

4. Необходима выработка языка, делающего возможным включение в дискурс педагогики конкурирующих идентификаций и политических языков таким образом, чтобы вопросы власти, справедливости, борьбы, неравенства не оказались подчиненными какой-нибудь новой форме «господствующего нарратива», блокирующей анализ того, что обыденно и одновременно исторически изменчиво. Этот постулат связан с отличием в трактовке содержания обучения, с противопоставлением какой бы то ни было форме его «канонизации», с акцентом на практики обмена идеями, диалога, а также на создании условий проявления в школе индивидуальной и социальной свободы.

5. Педагогика должна создать новые формы знания, преодолевающие дисциплинарные барьеры. Речь идет о создании пространства «производства новых форм знания», о педагогике как о форме

культурной политики. В процессе образования точкой отсчета в креации такого знания выступает повседневность и конкретность отдельных опытов. Образование должно приписать таким опытам статус легитимного знания: оно становится «контрпамятью», способом осмысления оппозиционного действия в отношении доминирующего культурного сообщения. «Педагогическое» становится «политическим», а «политическое» – «педагогическим». Культура перестает быть монолитом, а выступает как пространство борьбы культур, укорененных в отличных исторических опытах и отношениях власти, создающих знание.

6. Просвещенческая категория Разума должна быть пересмотрена. Разум «не невиновен», и педагогам следует относиться скептически ко всяким попыткам обнаружения и провозглашения истины о человеке. Стремление к объективизму, к «чистой разумности» проблематизируется во имя частичной эпистемологии, которая критически относится к собственной методологии и природе созданного в конкретных ситуациях знания. Программы обучения здесь понимаются как введение учеников в проблематику отдельных форм разума, которые формируют определенные истории и способы жизни» [19; 51].

Пересмотр понятия разума сделает возможным анализ упомянутых ранее форм учения и создания определенных субъектных позиций, связанных с опытом, полученным в конкретных социальных ситуациях, опыта тела, возникновения желаний, интуиций и аффективных инвестиций.

7. Следующей ключевой проблемой является выработка языка, который препятствовал бы отчаянию и безнадежности, являющихся следствием тех критических социальных аналитик, которые контролем и насилием подавляют сознание. Жиру называет этот язык «языком критики и возможностей». Речь о том, что критике должна сопутствовать отвага утопической мысли, а также прагматическая способность планирования и реализации политических и педагогических действий, приближающих существующий мир к миру, «которого еще нет».

8. Учителей следует трактовать как «трансформационных интеллектуалов», противопоставляющих себя тенденциям «профессионального» и «технологического» понимания педагогической работы. Речь идет о понимании учителя как человека, связанного с определенными проблемами своей среды и работы, участвующего в социальных и политических действиях, как «публичного интеллектуала» на социальном служении, органически связанного с историями

и борьбой людей, с которыми он сотрудничает. Это образование не только реализует возможности критического мышления «изнутри» конкретных социальных ситуаций, но и возможность трансформации, изменения условий жизни социальных групп.

9. Очередной центральной категорией такой педагогики является политика голоса, связывающая постмодернистское понимание различий с выработанной на почве феминизма идеей о примате политичности, связанности политики с проблемами повседневной жизни. Субъектность в этом случае трактуется как основная сфера политики – то, что формируется в многообразных и дифференцированных отношениях, как создающаяся многомерная структура, являющаяся политической проблемой и эффектом политики. Разработка проблемы субъектности есть одновременно и проникновение в проблему культурного доминирования, в расовые, классовые, исторические, социально-идентификационные и другие конфликты. Речь здесь не идет лишь об экспрессии, о «праве голоса», такая педагогика/политика привела бы к сепарации индивидов, к пестованию конфликта, концентрации на противопоставлении и бунте. «Голос» в педагогическом смысле должен быть включен в процесс интеллектуализации опыта, его критического осмысления, позволяющего выйти за рамки собственной субъективной позиции и воспринять точку зрения социума, сообщества. Собственный опыт тогда трактуется как элемент широкой «политики ангажированности».

\*

Как я уже говорил, следует обратиться к отмеченным в этом разделе проблемам. Их настоящая презентация имела характер очерка, связывающего культурную и философскую проблематику постмодерна с вопросами образования. Центральный вопрос объединяет образовательную и постмодернистскую рефлексию проблематикой знания и субъектности. Перспектива критической педагогики выглядит «чистейшим» вариантом теории либеральной педагогики, реализующейся посредством знания и критики. Ее необходимость обоснована осуществленными выше рассуждениями о проблемах содержания обучения в постмодернистских образовательных проектах. Если знание, проникая в отношения власти, несло с собой подчинение, то критическое знание может стать путем освобождения, используя содержание образования как ключевой момент культурной трансформации, очаг, в котором сплавляются все динамические напряжения современной проблематики знания и свободы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Aronowitz S., Giroux H. A.* Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis ; Oxford : University of Minnesota Press, 1991.
2. *Bernstein B.* Odtwarzanie kultury / wybor i oprac. A. Piotrowski ; tłum. Z. Bokrzanski, A. Piotrowski. Warszawa : PIW, 1990.
3. *Bernstein B.* Socjolingwistyczne ujecie procesu socjalizacji // Badania nad rozwojem jezyka dziecka ; red. G. Shugar, M. Smoczynska ; tłum. Z. Babska [in.]. Warszawa : PWN, 1980.
4. *Block J. H.* Promoting Excellence through Mastery Learning / J. H. Block // Theory into Practice. N.Y. : Holt, Rinehart & Winston, 1980. Vol. 19, № 1. P. 66–74.
5. *Bloom B. S., Masia B. B., Krathwohl D. R.* Taxonomy of Educational Objectives. Volume II: The Affective Domain / red. B. S. Bloom. – N.Y. : McKay Company Inc., 1964.
6. *Bloom B. S.* Taxonomy of educational objectives. Volume I : The cognitive domain / B. S. Bloom [and oth.] / red. B. S. Bloom. N.Y. : McKay Company Inc., 1956.
7. *Bourdieu P., Passeron P. J.-C.* Reprodukcyjna. Elementy teorii systemu nauczania / tłum. E. Neyman. Warszawa : PWN, 1990.
8. *Bowles S., Gintis H.* Schooling in capitalist America. London : Routledge and Kegan Paul, 1976.
9. *Bruner J.* Proces Kształcenia. Warszawa : PWN, 1964.
10. *Carlson D.* Poststructuralism, Critical Curriculum Theorising and Social Movements // Curriculum Theory and Practice: maszynopis referatu na Bergamo Conference. Ohio : Dayton, 1991.
11. *Carlson D.* Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling // Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57, № 3. P. 283–307.
12. *Cherryholmes C.* Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education. N.Y. ; London : Teachers College Press, Columbia University, 1988.
13. *Dieter D.* Social Aesthetics // Democracy: A Project by Group Material / red. B. Wallis. Seattle : Bay Press, 1990. P. 13–46.
14. *Ellsworth E.* Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy // Harvard Educational Review. 1989. Vol. 59, № 3. P. 297–324.
15. *Foucault M.* Power/Knowledge // Selected Interviews and Other Writings 1972–1977 / red. and tran. from fr. C. Gordon. N.Y. : Pantheon Books, 1980.
16. *Giroux H. A., Kwieciński Z.* Reprodukcyjna, opór i akomodacja / red. Z. Kwieciński // Nieobecne dyskursy. Toruń : Wyd. UMK, 1991. Cz. I. S. 13–37.
17. *Giroux H. A., Kwieciński Z.* W kierunku nowej sfery publicznej / red. Z. Kwieciński // Nieobecne dyskursy. Toruń : Wyd. UMK, 1991. Cz. I. S. 57–65.
18. *Giroux H., Penna A., Pinar W.* Curriculum and Instruction. Alternatives in Education / red. H. Giroux. Berkeley : McCutchan Publishing Corporation, 1981.

19. *Giroux H.* Modernism, Postmodernism and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse // Postmodernism, Feminism and Cultural Politics / ed. H. Giroux. Albany : State University of N.Y. 1991. Introduction. P. 1–59.
20. *Giroux H.A.* Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis // Harvard Educational Review. 1983. Vol. 53, № 3. P. 257–293.
21. *Giroux H. A.* Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition. Massachusetts : Bergin and Garvey, 1983.
22. *Grossberg L.* Putting the Pop Back into Postmodernism // Universal Abandon? The Politics of Postmodernism / red. A. Ross. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1988. P. 167–190.
23. *Grossberg L.* Teaching the Popular // Theory in the Classroom / ed. C. Nelson. Urbana : University of Illinois Press, 1986. P. 177–200.
24. *Hammer R., McLaren P.* The Paradox of the Image. Media Knowledge and the Declining Quality of Life // Antropologie et Sociétés. 1992. Vol. 16, № 1. P. 21–39.
25. *Janowski A.* Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa : WsiP, 1989.
26. *Kellner D.* Reading Images Critically: Toward a Postmodern Pedagogy // Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries / red. H. Giroux. Albany : State University of New York Press, 1991. P. 61–82.
27. *Leitch V.* Deconstruction and Pedagogy // Theory in the Classroom / ed. C. Nelson. Urbana ; Chicago : University of Illinois Press, 1986.
28. *McLaren P.* Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. London ; Boston : Routledge & Kegan Paul, 1986.
29. *McLaren P.* The Ritual Dimension of Resistance: Clowning and Symbolic Inversion // Boston University J. of Education. 1985. Vol. 167, № 2. P. 84–97.
30. *Mohanty S. P.* Radical Teaching, Radical Theory: the Ambiguous Politics of Meaning // Theory in the Classroom / ed. C. Nelson. Urbana : University of Illinois Press, 1986.
31. *Sawisz A.* Szkoła a system społeczny. Warszawa : WSiP, 1989.
32. *Śliwerski, B., Szkudlarek T.* Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki. Kraków : Impuls, 1991.
33. *Solomon-Godeau A.* Photography at the Dock. Essays on Photographic History, Institutions and Practices. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991.
34. *Szkudlarek T.* Adaptacyjna i transformacyjna krytyka oświaty w USA: raporty edukacyjne i pedagogika krytyczna // Kwartalnik Pedagogiczny. 1989. № 3. P. 124–133.
35. *Szkudlarek T.* Postmodernistyczne pedagogie: ramy dyskursu // Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Krakow : Impuls, 1993. S. 83–110.

36. *Taba H.* Curriculum Development: Theory and Practice. N.Y. : Harcourt, Brace and World, 1962.
37. *Tyler R.* Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago : The University of Chicago Press, 1970.
38. *Tyler, R., Penna A., Pinar W.* Specific Approaches to Curriculum Development // Curriculum and Instruction. Alternatives in Education / red. H. Giroux. Berkeley : McCutchan Publishing Corporation, 1981.
39. *Ulmer G.* Teletheory: Grammatology in the Age of Video. N.Y. ; London : Routledge, 1989.
40. *Willis P.* Learning to Labor: Now Working Class Ged Working Class Jobs. N.Y. : Columbia University, 1977.
41. *Witkowski L.* Edukacja i opór. W kręgu dylematów krytycznej teorii edukacji H. A. Giroux. Toruń, 1988 (maszynopis dokładu).
42. *Witkowski L.* Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych // Nieobecne dyskursy / red. Z. Kwieciński. Toruń : Wyd. UMK, 1992. P. 121–135.
43. *Wood G. H.* Schooling in a democracy: Transformation or reproduction? // Educational Theory. 1984. Vol. 34, № 3. P. 219–239.