

УДК 316.344.34

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ*В.В. Фурсова***Аннотация**

В статье проанализированы не переведенные на русский язык работы, связанные с постмодернистскими теориями образования. Уделяется внимание актуальной проблеме качества образования и различным методам исследования этой проблемы. Сделаны теоретические обобщения, которые можно применить к изучению феномена образования в любом обществе.

Ключевые слова: образование, система образования, модернизм, постмодернизм, критическая педагогика.

Начиная с 80–90-х годов XX в. постмодернистские теории занимают центральное место в социологии образования. Постмодернизм возник в результате глубокого разочарования в модернистских проектах. Он связан с постструктуралистскими работами Ж. Деррида, Ж. Бодрийяра, Ж.-Ф. Лиотара, в которых критически проанализированы сами понятия «модернизм» и «модерность», а также возможность теоретического единства в социологии, классической рационалистической парадигме мышления и деятельности.

Понятие «модерность» связано, как известно, с индустриальной революцией в Англии, политической революцией во Франции (1789 г.), а также с применением научных и рационалистических принципов эпохи Просвещения. «Модернизм» означает артистическое, литературное и эстетическое движения начала XX в. Постмодернистская критика касается модерности и «модернити». Разные исследователи (С. Ароновиц, Г. Жиру, С. Дженкс, Ж.-Ф. Лиотар и др.) предлагали различные определения понятия постмодернистской теории. Следует отметить, что существует большое количество литературы о постмодернистских подходах к образованию [1].

Модернистские теории в философии и социологии образования ведут свое начало от интеллектуального наследия Просвещения. Идеи модернизма развиваются в классических социологических теориях К. Маркса, Ф. Энгельса, М. Вебера, Э. Дюркгейма, в социальной теории Ю. Хабермаса. Всем этим теориям присущ ряд общих черт.

Во-первых, модернистские теории связаны с развитием науки и технологии. Во-вторых, сущность Просвещения проявляет себя в идеях господства разума и преобразования действительности на его началах, что свойственно практически всем теориям эпохи модерна, несмотря на имеющиеся между ними существенные различия. В-третьих, важными принципами Просвещения выступают свобода,

равенство и справедливость, что является основой (при разнице в истолковании этих понятий) в классической теории общества.

Постмодернистская же теория развивается как критика модернистских методологических и аксиологических установок.

Постмодернистские теории делятся на два основных типа. К первому типу относятся антимодернистские теории, ко второму – теории, которые, критикуя модернизм, тем не менее соглашаются со многими модернистскими принципами (Г. Жиру, Р. Маккларен [2] и другие). Прежде всего рассмотрим основные принципы постмодернистских теорий.

Во-первых, постмодернизм настаивает на отказе от всех метанарративов. Тотальность, характерную для модернизма, заменяют частные теории. Отказываясь от модернистского мышления, постмодернизм открывает путь к частным социальным теориям, в первую очередь уделяя внимание социальным изменениям. Постмодернизм позиционируется как антипод детерминистской теории К. Маркса и других модернистских теорий. Постмодернизм отрицает линейное рассмотрение исторического процесса и выступает против идеи Просвещения о том, что наука и технология обязательно приводят к рациональному решению человеческих проблем.

В работе «Постмодернистское условие: изложение знания» [3] Ж.-Ф. Лиотар показывает, что реорганизация знания, языка, дискурса связана с пересмотром научных и гуманитарных метанарративов, которые, начиная с эпохи Просвещения, использовались как объяснение устройства «тотальной реальности». Ж.-Ф. Лиотар критикует социальные теории Г. Гегеля и К. Маркса, отвергает универсальную «законность» позитивизма, связывая его с модернизмом, индустриальным нарративом прогресса, знания и господства над природой. Как и М. Фуко, Ж.-Ф. Лиотар обращает внимание на различные аспекты трансформации знания и его воздействия на общественную власть и гражданскую администрацию.

Во-вторых, постмодернизм радикально меняет отношение к единству теории и практики, представленному в модернистском мышлении, критикует бинарные оппозиции модернистской теории (например, между рациональным и иррациональным, идеализмом и материализмом, современным и традиционным, внутренним и внешним, капитализмом и социализмом), отказываясь от любого бинарного противопоставления.

В-третьих, постмодернизм приветствует демократию, противопоставляя ее авторитаризму и тоталитаризму. В частности, Г. Жиру придерживается демократической теории образовательного процесса и рассматривает школы как институты демократизации общества.

В-четвертых, постмодернизм характеризует модернистское мышление как европоцентричное и патриархальное. Его теоретики подвергают критике расизм и сексизм большинства модернистских исследований и, в отличие от представителей модернизма, большое внимание уделяют интересам женщин и этнических меньшинств.

В-пятых, постмодернистские теоретики утверждают, что социальный и политический дискурсы связаны с понятиями власти и господства. Эта идея не является новой, она уходит корнями в классическую социологическую теорию

и социологию образования. К. Маркс, в частности, анализировал идеологию и ее влияние на образование, Э. Дюркгейм – влияние социальных условий на развитие образования, К. Мангейм – идеологию и утопию, а П. Бергер и Н. Лукман считали, что знание является социальной конструкцией, связанной со структурой власти и господства. В своей постмодернистской теории Ж.-Ф. Лиотар и Ж. Бодрийяр осуществили пересмотр образовательного дискурса. Они рассматривают культуру, соответствующую ситуации постмодерна, как поле, предназначенное для укрепления позиций транснациональных корпораций и гражданской администрации в области информации.

В-шестых, постмодернизм, раскрывая частную и общую природу знания, утверждает, что общественный труд должен быть организован как свободный творческий процесс. Например, педагоги и учащиеся могут свободно использовать в процессе взаимодействия различные практики. В своих последних работах Ж.-Ф. Лиотар критикует марксистские и неомарксистские нарративы труда, капитала, общества, которые становятся устаревшими именно из-за их стремления все обобщить.

В целом постмодернистская теория занимается изучением возможностей, достоинств и недостатков института образования. В книге «Постмодернистское образование» С. Ароновиц и Г. Жиру [1] отмечают, что постмодернизм предоставляет исследователям множество возможностей для создания критической педагогики. Так, например, некоторые представители феминистской теории считают, что марксистское невнимание к домашнему труду, производству и воспроизводству благ и услуг, воспитанию детей (будущих работников) в семье делает исторический материализм неадекватным [4, 5]. Ж. Миллер, в частности, изучал проблему власти педагога и его влияния на социализацию молодежи [6].

В своих работах Г. Жиру рассматривает одну из интересных дискуссий о постмодернизме в теории образования. Считая, что школа продолжает оставаться во многом расистской и сексистской, Г. Жиру придерживается новой педагогической парадигмы, учитывающей не только государственный язык и педагогическую практику, но и мнение людей. Он помещает школу в центр борьбы за социальную, экономическую и культурную справедливость. В этом плане критическая педагогика противостоит не только насильственным проявлениям расизма, но и всем другим барьерам, препятствующим построению демократического общества. Г. Жиру разрабатывает принципы критической педагогики, которые основываются на трех важнейших теоретических дискурсах XX века: модернизме, постмодернизме и феминизме. Основные положения концепции Г. Жиру таковы.

1. Образование может рассматриваться не только как способ получения знаний, но и как политический субъект. Преподаватели должны быть интеллектуалами. Должна существовать связь между демократическим образованием и жизнью общества. Образование призвано изменять существующие политические и социальные формы жизни, развивать способности учащихся, а не просто адаптировать детей к жизни. Необходимо также развивать у учащихся навыки практической работы, воспитывать гражданское мужество, умение принимать решения, необходимые для демократических преобразований. Г. Жиру задает вопросы, на которые должны ответить работники системы образования: *Какой*

вид граждан мы надеемся воспитать с помощью системы образования? Какой вид общества мы надеемся создать в контексте сегодняшних изменений культуры? Как мы можем примирить идеи различия и равенства с требованиями свободы и справедливости?

2. Г. Жиру считает, что этика занимает центральное место в постмодернистской теории образования и критической педагогике. Модернистские концепции разума, социальной справедливости, ликвидации неравенства, сокращения человеческих страданий могут быть использованы постмодернизмом с определенными ограничениями. При этом этическая дискуссия ведется на абстрактном философском уровне. Мораль должна быть рассмотрена как центральный вопрос новой теории образования. Этика должна стать основой отношений между людьми. Следовательно, мораль рассматривается как борьба против неравенства и как дискурс по расширению базовых человеческих прав.

3. Критическая педагогика строится с учетом различий политической, социальной и культурной жизни. Учащиеся должны видеть за этими различиями разнообразные исторические и социальные силы, существующие в рамках демократического сообщества.

4. Концепция различия порождает соревновательные дискурсы и отрицает нарративизм образовательного пространства. Г. Жиру выступает за педагогическую практику как социально и исторически конструируемую. Критическая педагогика характеризуется открытым обменом идей, диалогом и возможностями для индивидуальной и социальной свободы.

5. Критическая педагогика создает новые формы знания, связанные не просто с нарративным (описательным) изложением, но с анализом, историческим подходом, размышлением.

6. Просвещенческая концепция разума, центральная в модернистской теории, может быть реконструирована в постмодернистской педагогике. Г. Жиру опирается на понятие разума как исторической и социальной конструкции и отказывается от его тоталитарного понимания.

7. Критическая педагогика есть критика существующего с целью его дальнейшего развития, она использует динамизм свободы и возможности изменений как результат коллективных действий.

8. С позиций педагогов критическая педагогика может быть рассмотрена как интеллектуальное творчество.

9. Постмодернистская педагогика может комбинировать различные постмодернистские концепции, такие как теории власти и субординации, политические теории господства и иерархии (они являются центральными в анализе Г. Жиру возможностей школы).

10. Критическая педагогика противостоит расизму, сексизму, классовому принципу.

11. Материал, предусмотренный учебным планом, не должен рассматриваться как «священный» текст, информация должна перепроверяться и изменяться. Педагогические практики могут постоянно совершенствоваться, сопровождаться открытым обменом мнениями и идеями, распространением диалога и созданием материальных условий для выражения индивидуальной и социальной свободы [7].

Все постмодернистские теоретики образования подвергают критике существующие общественные порядки, традиционное «школирование». Среди трудностей, с которыми сталкиваются постмодернистские теории, нужно отметить, во-первых, трудности их лингвистического выражения, связанные со значительным их разнообразием и сложностью объекта исследования. Во-вторых, поскольку многие постмодернистские теории базируются на антипозитивистском понимании науки, то они в большей мере связаны с философскими и социальными теориями, а не с социологическим изучением учебных заведений. Здесь ощущается недостаточное использование эмпирического подхода. Примером эмпирического исследования является работа А. Ларо [8], которая представляет собой качественное социологическое исследование взаимоотношений между социальным классом, семьей и школой. В конечном счете все постмодернистские теории стремятся соединить теорию с практикой, предназначены для практиков, а также связаны с политической и социальной жизнью общества.

Как считают постмодернисты, образовательный дискурс, анализу которого они придают особое значение в рамках своего видения социологии образования, является концентрической коллекцией кодов и символов, представляет собой теоретическую, лексическую картину. Символы и установки могут быть прочтены через язык и материалы (исследовательские статьи, политические документы, школьные тексты и внутриклассный дискурс). Теоретические нарративы дают картину человеческого субъекта и института (школы, учебного класса), которая находит свое отражение в политических документах государственного или регионального масштаба, в школьных учебниках и классных заданиях и т. д. Каждый из этих жанров может быть прочтен, в свою очередь, в их историческом дискурсивном контексте.

Ж. Бодрийяр выделяет четыре исторически изменяющихся фазы знака или изображения [9]. В первой фазе существует порядок «освящения», что вызывает необходимость в обращении к теологии и сакральности. Это предклассическая стадия. В этой фазе видимые конфигурации знания представляют собой взаимное переплетение знаков, включающих в себя понятия Естественного, Высшего существа и Бога. Библия, например, как основная книга данного знакового представления, трансформируется в XVI веке в учебный текст как Книга псалмов, Малый катехизис.

Все представления эпохи Возрождения рассматриваются через понятия естественного, природного и божественного, истина при этом имеет фундаментальную и базисную реальность. Согласно Ж. Бодрийяру, в составлении реального в этот период участвуют не только Бог, но и люди. При этом становится трудным отделить истину от фальши, реальность от искусственного отображения действительности. Это классическая стадия.

Знания и истина в XVII – XVIII веках были трансформированы в коды, письменные выражения, которые включала в себя каждая отдельная наука. Вступление в третью фазу – фазу модернизма – было связано, как отмечает Ж. Бодрийяр, с индустриализацией, механической организацией труда и массовой бюрократизацией социальной жизни, с количественным измерением прогресса. Образовательный дискурс может быть при этом рассмотрен как система знаков и представлений, которые располагаются в синхронном порядке от академической

статьи до политического документа и пространственных описаний с помощью знаковых символов, начиная с устной речи внутри учебного заведения, заканчивая учебными текстами, а также вопросами, заданными в ходе проведения урока.

Общество на стадии модерности было объектом технической рациональности и промышленного производства благ. В то же время вмешательство науки в общественную жизнь отмечено развитием дискурса о человеке, именно человек ставится в центр научного исследования и описания. М. Фуко характеризует период модерности следующим образом: это период заботы личности о себе как о познающем субъекте знания. Человек при этом рассматривается как занимающий амбициозную позицию и являющийся одновременно и объектом знания, и субъектом, который познает содержание классической эры [10]. Содержание этой фазы развития модернизма отражено в трудах К. Маркса, З. Фрейда.

Четвертая фаза в развитии знака связана с серединой XX века. Это период массовых представлений, распространяющихся посредством радио, журналов и других массмедиа. Они становятся посредниками в изображении реального. Комиксы, радиопрограммы и учебники отражают и конструируют общественное мнение. IQ-тесты и конкурсы доказывают «гениальность» и «моральную добродетель». Радио и журналы формируют потребление, потребительский выбор и поведение. Ж. Бодрийяр отмечает, что уже на третьей стадии развиваются мифы как знаки реальности, а истина и объективность остаются на втором плане. Такое состояние характеризует модернистский образовательный дискурс начала XXI столетия. При этом ощущается отсутствие базисной культуры или образовательной реальности. На четвертой стадии образовательный дискурс порывает с логикой и содержанием индустриальной культуры. В этой фазе особенность знаков школьного знания, таких как телевизионное изображение, заключается в том, что они часто не имеют связи с отображаемой ими реальностью. Разновидностью симуляции жизни являются компьютерные изображения виртуальной реальности, касающиеся современной практики обучения. Согласно Ж. Бодрийяру, традиционные границы поведения ликвидируются. Многие школьные практики отражаются в знаках, находящихся вне рамок процесса обучения, например, понятия «образование», «информация» раскрываются в ходе телевизионных дискурсов, документальных программ, новостей и т. д. Все это влияет на взаимоотношение педагога и учащихся, на вопросы, которые ставит ученик, и ответы, которые дает педагог. Мир учебников сталкивается с миром телевизоров; телевидение, музыка, видео становятся постмодернистскими артформами. Телевидение отныне стало школой для миллионов, а подлинная школа запутывается в противоречиях [9].

После выхода работы М. Юнга «Знание и контроль» [11] теоретики социологии образования занялись критикой нейтральности и объективности школьного образовательного пространства. Школьные знания теперь рассматриваются как социально конструируемые тексты и знаки. Многие подходы к изучению школьного знания опираются на методологический реализм, заключающийся в утверждении, что различные аспекты социальной реальности, экономические отношения и феноменальный мир проявляются посредством дискурса и языка. Это положение подтверждается и теорией «культурного капитала» П. Бурдье, и размышлениями С. Боулса и Г. Гинтиса, раскрывающими связь между частичным

детским опытом и дискурсивными представлениями о мире труда в ежедневной жизни. Другими словами, структуралистские и неомарксистские теоретики утверждают, что систематические искажения социальных фактов, экономических и политических реальностей служат определенным классовым интересам.

Постмодернисты определяют школьное знание как знание и дискурсивную практику, отражающие определенные классовые интересы. Характеризуя школьное знание, они делают вывод о том, что оно не может рассматриваться исключительно как ограниченное школьными текстами или учащимся субъектом, так как властные отношения, существующие внутри школьного дискурса, на практике воспроизводятся с помощью интерпретации всего того, что содержится в окружающем пространстве. Учебные тексты, являющиеся продуктами образовательного дискурса, становятся основой для осуществления идеологических, властных отношений между педагогом и учащимися.

Как считают социологи-постмодернисты, школьному образованию присущи стандартизация, массовое производство (как в случае со школьными учебниками), массовая адаптация и состояние принуждения. Все это является частью индустриального подхода к воспроизводству знания. Логика многонационального капитала стремится тотализировать знание и педагогику с помощью новых технических средств.

В обществе постмодерна эффект знания может проявляться не только в формировании определенных компетенций и навыков. Продукты образовательного пространства могут приводить к симуляции, искажению реальности. Как же осуществляется процесс субъективного формирования образовательного дискурса? В неомарксизме и критических теориях утверждается, что такие конструкции отражают архетипы социального контроля, базирующегося на отношениях власти. Постмодернисты же обращают свое внимание на феминистский и постструктуралистский подходы, связанные с социологическими размышлениями о социальных структурах и процессах. При этом они ставят вопрос о социальном формировании идентичности и рассматривают образовательный дискурс как средство для осуществления процесса формирования идентичности. Идентичность формируется в ежедневной практике ребенка в процессе взаимодействия со школой, семьей, общиной, телевидением. Например, в школе положение учителей, взаимный обмен опытом и знаниями влияет на формирование идентичности учеников.

Различные пути формирования идентичности теоретики постмодерна рассматривают на примере одного из классов австралийской школы, где учится две категории детей – белые и аборигены [12]. При этом каждый ребенок использует особые культурные техники и формы поведения. На этом этапе образовательного дискурса ребенок чувствует себя как «позитивно существующий». В то же время в образовательном дискурсе продолжает использоваться понятие об «идеальном» ребенке (мальчик европейского или англо-американского происхождения). Такой образовательный дискурс строится не на познавательных особенностях ребенка, а на культурных различиях коренных жителей и эмигрантов, на различиях мальчиков и девочек. Идентичность ребенка рассматривается как комплексная совокупность формальных и неформальных школьных и внешкольных характеристик и социальных практик (общение и взаимодействие

с другими людьми). Существует много идентичностей: англо-американская, европейская, испанская, еврейская, белая, черная, мужская, женская, гомосексуальная и т. д. Эти особенности проявляются и в школьном дискурсе. Поэтому одним из центральных вопросов постмодернизма является изучение образовательного поля.

Группировка учеников по способностям практикуется в большинстве школ мира. Вместе с тем сохраняется противоречие между необходимостью получения образования, без которого немисливо современное общество, с одной стороны, и увлечениями подростков, которые отвлекают их от обучения (автомобили, музыка и прочее), с другой стороны. В ходе исследования, которое провели С. Ароновиц и Г. Жиру [1], были выявлены основные ценностные ориентации учащихся. Формирование многих видов деятельности (например, занятия спортом) происходит в школах. При этом молодежь предпочитает заниматься своим хобби (спорт, автомобили и т. д.) в ущерб учебной деятельности. Согласно проведенному опросу, 40% мальчиков предпочитают быть хорошими спортсменами, а хорошими учениками хотят быть менее 30%. Становится очевидным, что интересы подростков фокусируется не на обучении, а на увлечениях. Приоритет успешной учебы, согласно этому исследованию, занимает седьмое место как у мальчиков, так и у девочек. Хорошие оценки не котируются с точки зрения учеников. Образовательные успехи только в небольшой степени определяют статус ученика в глазах его товарищей, к тому же социологи обратили внимание на то, что эти успехи могут быть достигнуты и без приложения особых усилий.

Это касается и школ с высоким статусом. В ходе исследования, которое провели С. Ароновиц и Г. Жиру [1], были опрошены ученики девяти наиболее престижных школ, ориентированных на то, чтобы дать ученикам хорошее образование. И в них статус многих учащихся в группе может определяться тем, что они не затрачивают особых усилий для достижения успехов в учебе. Учащиеся, которые проявляют старание, получают клички «подхалим», «подлиза», «выскачка», кроме того, таких учеников часто высмеивают, исключают из группы, сваливают на них вину за чужие проступки. Таким образом, с одной стороны существуют формальные нормы, а с другой – групповые, ограничивающие выполнение данных требований. Что является источником данных групповых норм? Их существование можно рассматривать как результат стремления к получению максимальных наград путем приложения минимальных усилий. В школе высшей ступени нормы устанавливаются, ориентируясь на недостаточно высокий уровень достижений, так чтобы школьные требования отвечали уровню, легко достигаемому большинством. Оценки являются почти всегда относительными, на деле определяя лишь позиции одних учащихся по отношению к другим. Следовательно, достижение одного учащегося не столько поднимает его статус, сколько принижает позиции других. Мальчиков и девочек, которые занимаются учебой во время ланча, товарищи считают «странными». Настоящая система вознаграждений и заслуг и в высшей школе является ответом на запросы юношеской ценностной системы, которая сильно препятствует процессу образования, так как соревнования между учащимися проводятся только в тех областях, которые интересны для них [1].

Немалое значение представители постмодернизма придают качественным исследованиям в социологии образования. Одним из первых их стал проводить Л. Вейс [13]. По его мнению, в 70-е годы структурный функционализм занимал главные позиции, с его количественными техниками опроса он один мог быть господствующим направлением. При этом проблема образования рассматривалась в тесной связи с проблемами всего общества. Обращение к количественному анализу было связано прежде всего с использованием компьютерной техники. Исследования в социологии образования фокусировались на изучении результата учебы на основе факторного анализа. Центральным вопросом доминантной модели того периода был вопрос о результатах обучения. Работы Дж. Коулмана [14] представляют собой пример классических исследований в этом направлении. Другие социологи фокусировали свое внимание на семейных отношениях, тестировании и занимаемом учеником статусе. Наличие так называемого «жизненного шанса» считалось одним из главных факторов, способствующих достижению индивидуального места в обществе, особенно для некоторых групп учащихся, находящихся в сложном социальном положении.

В 1970 г. социологами был поставлен вопрос о математическом моделировании, о разработке техник его проведения. Однако широкие демократические движения 60-х годов было трудно игнорировать, и структурный функционализм стал подвергаться атакам в научных учреждениях (академиях). Серьезное количественное исследование могло способствовать изучению источников неравенства, но оно не могло день за днем проследить те механизмы, с помощью которых определенные результаты достигаются в школе. Д. Дженкс и другие исследователи, ограничивавшиеся высокоуровневыми количественными результатами, чувствовали влияние альтернативных форм исследований, в которых ученые стремились рассмотреть школу не только как место, где приобретаются знания, но и как место, где сталкиваются различные интересы.

С середины 70-х годов количественное поле исследования вновь подверглось серьезным атакам. Переход к качественному социологическому анализу начался с работ антропологов, известных в 50-е годы как представители «Чикагской школы». Хотя в 70-е годы еще оставался господствующим количественный анализ, в это время уже формировался другой подход, а именно качественный анализ, связанный с вопросами пола, расы и социального неравенства. Основные положения этого подхода были опубликованы в журнале «Социология образования». Кроме того, книги по качественному анализу публиковались в издательствах Рутледжа, Фалмера, в учительской колледжской прессе, Нью-Йоркской и Чикагской университетской прессе. Такой переход к качественному анализу объяснялся изменением конъюнктуры рынка, переходом от простого выживания к желанию получать высокую прибыль и качественную продукцию, что оказывало влияние на развитие образовательных моделей. Данные постмодернистские положения были связаны с понятиями «моя история» и «история других». Интересы социолога группируются вокруг двух крупных исследовательских проблем: изучения школьного познания и культуры и изучения того, как культура становится отражением социальной идентичности.

Главной задачей качественных исследований стало изучение используемых в школах средств, формирующих культурный продукт, – текстов, видео, маг-

нитофонных пленок и т. д. Такое качественное исследование, базирующееся на контент-анализе, позволяет успешно исследовать одновременно как саму школу, так и взаимоотношения внутри школы. Л. Вейс, соглашаясь с П. Бурдые, считает, что знания, распространяемые через институт образования, служат в первую очередь интересам среднего класса, легитимируя его культурные ценности, одновременно принижая знания и культуру других классов. В то же время он подчеркивает, что эти классы тоже имеют свой культурный капитал [13].

В конце 60-х – начале 70-х годов структурный анализ культурных форм начал проникать в США. В Англии эти вопросы были затронуты в публикации М. Юнга «Знание и контроль» [11]. Эти исследования свидетельствуют о возрастающем интересе к социальным причинам и результатам селекции в образовательном пространстве. После М. Юнга этими проблемами стал заниматься Ж. Анион [15]. Он, используя технику качественного анализа, изучает семнадцать учебников истории и фокусирует свое внимание на описании в них экономического и политического развития США в период индустриализации (между Гражданской войной и Первой мировой войной). Критическое прочтение этих текстов установило, что знание идеологизируется и отражает интересы определенных социальных групп. Ж. Анион считает, что тексты, содержащиеся в данных учебниках, отражают существующие в обществе властные отношения.

Другие исследования также демонстрируют значимость качественного анализа. Ж. Тексель [12] использует эту методику при анализе книг для детей по истории американской революции. М. Аппл фокусирует свое внимание на том факте, что идеологическое послание может распространяться как через форму, так и через содержание [16]. П. Смит обратила внимание на гендерную проблему, подчеркнув, что ее значение стало возрастать начиная с 70-х годов. Она провела качественное изучение десяти городских романсов и пришла к выводу о том, что народный романс строится с учетом определения женственности и отражает неполноценность женщины по отношению к мужчине. Работу П. Смит многие социологи до сих пор считают одной из лучших в своей области. Она включает в себя большой текстуальный анализ поведения молодых мужчин и женщин [17].

Одна из проблем, поднимаемых исследователями, – это проблема конструирования текстов. Этот вопрос подробно освещает в своей статье М. Кеннард [18]. Исследователь фокусирует свое внимание на фильмах, предназначенных для школ, и отмечает, что взгляды продюсеров, спонсоров и актеров на проблему женского равноправия могут различаться. М. Кеннард, рассматривая эту проблему на примере фильмов «История Юлии» и «Столкновение на Бродвее», отмечает, что производство этих фильмов стало ареной борьбы, на которой столкнулись мнения спонсоров и других групп людей, участвовавших в работе над фильмами. К сожалению, в этом направлении исследовательской деятельности существует очень мало работ.

Концепцию культуры как жизненного продукта разработал П. Векслер. Его идеи сочетают подходы постструктурализма и постмодернизма. В этом контексте культура рассматривается и как объективный феномен, и как «живая культура». Культура является продуктом взаимодействия и ареной, где сталкиваются классовые, расовые и гендерные интересы. Исходя из этого понимания школа

рассматривается как место, где снимаются напряжения и противоречия, связанные с социальным неравенством. Такое изучение живой культуры учащихся, а не просто культуры, а также изучение культуры преподавателей является новой ступенью в развитии социологии образования. Такое понимание культуры, связанное с анализом класса, расы и пола личностей, способствует повышению активности преподавателя в образовательном процессе. В этом заключается сущность «живой культуры» [19].

Таким образом, постмодернистские теории концентрируют свое внимание на качественных исследованиях отдельных элементов образования, на этнических и гендерных особенностях преподавателей и учащихся, а также огромное внимание уделяют языку и текстам. Сам характер постмодернизма (или, как предпочитают говорить некоторые ученые, ситуации постмодернизма), заключающийся в отсутствии и невозможности теоретического единства, и не предполагает его соответствующей квалификации. В силу этого обстоятельства мы отказались от понятия постмодернистской парадигмы.

Summary

V.V. Fursova. Postmodern Theories of Education.

The article analyses the works on postmodern theories of education, which are not yet translated into Russian. Attention is focused on actual problem of quality of education and various methods for investigating this problem. Theoretical generalizations and conclusions made in the article can be applied to studying the phenomenon of education in any society.

Key words: education, system of education, modernism, postmodernism, critical pedagogy.

Литература

1. *Aronowitz S., Giroux H.* Postmodern education: Politics, culture and social criticism. – Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1991. – 216 p.
2. *Giroux H.A.* (ed.) Postmodernism, feminism and cultural politics: Redrawing educational boundaries. – Albany: State Univ. of New York Press, 1991. – 326 p.
3. *Lyotard J.-F.* The postmodern condition: A report on knowledge. – Manchester: Manchester Univ. Press, 1984. – 110 p.
4. *Alexander S.* Women, class and sexual differences in the 1830s and 1840s // *Culture/Power/History: A reader in contemporary social theory* / Ed. by N.B. Dirks, G. Eley, S.B. Ortner. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1994. – P. 269–296.
5. *Nicholson L.* Feminism and Marx: Integrating kinship with the economic // Benhabib S., Cornell D. (eds.) *Feminism as Critique*. – Cambridge: Policy Press, 1987. – P. 16–30.
6. *Miller J.* Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment. – Albany: State Univ. of New York Press, 1990. – 204 p.
7. *Giroux H.* Crossing the boundaries of educational discourse: Modernism, postmodernism and feminism // Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Wells A.S. (eds.) *Education: Culture, Economy, and Society*. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1997. – P. 113–131.
8. *Lareau A.* Home advantage: social class and parental intervention in elementary education. – London: Falmer Press, 1989. – 252 p.
9. *Baudrillard J.* For a critique of the political economy of the sign. – St. Louis: Telos Press Publ., 1981. – 214 p.

10. *Foucault M.* Discipline and punish: the birth of the prison. – N. Y.: Vintage Books, 1977. – 333 p.
11. *Young M.F.D.* Knowledge and control: New directions for the sociology of education. – London: Collier-MacMillan, 1971. – 289 p.
12. *Taxel J.* The American Revolution in Children's Fiction: An Analysis of Literary Content, Form, and Ideology // Apple M.W., Weis L. (eds.) Ideology and Practice in Schooling. – Philadelphia: Temple Univ. Press, 1983. – P. 61–88
13. *Weis L.* Between two Worlds: Black Students in an Urban Community College. – Boston: Routledge & Kegan Paul, 1985. – 220 p.
14. *Coleman J.S.* The Evaluation of Equality of Educational Opportunity // Mosteller F., Moynihan D.P. (eds.) Equality of Educational Opportunity. – N. Y.: Random House, 1972. – P. 146–167.
15. *Anyon J.* Ideology and United States Textbooks // Harv. Educ. Rev. – 1979. – V. 49, No 3. – P. 361–386.
16. *Apple M.* Education and power. – Boston: Henley Routledge & Kegan Paul, 1985. – 218 p.
17. *Smith P.* Discerning the subject. – Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1988. – 220 p.
18. *Kennard M.* Producing Sponsored Films on Menstruation: The Struggle over Meaning // The Ideology of Images in Educational Media: Hidden Curriculums in the Classroom / Eds. E. Ellsworth, M. Whatley. – N. Y.: Teachers College, Columbia Univ., 1990. – P. 57–83.
19. *Wexler P.* Social analysis of education: After the new sociology. – London: Routledge & Kegan Paul, 1987. – 215 p.

Поступила в редакцию
28.04.10

Фурсова Валентина Владимировна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: vafursova@yandex.ru