
Д.А. Литвина, Е.Л. Омельченко

РИТОРИКА И ПОВСЕДНЕВНОСТЬ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АНАРХИСТОВ

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2012 г.

Аннотация

Представление о важности информального образования (самообразования) в формировании определенных типов социальности является основой одной из приоритетных современных образовательных стратегий — обучения в течение всей жизни. В основу анализа информальных образовательных структур внутри радикальных политизированных молодежных солидарностей легли эмпирические данные, полученные в ходе исследования солидарного объединения анархистов в г. Санкт-Петербурге, которое проводилось Центром молодежных исследований НИУ ВШЭ в рамках международного проекта MYPLACE — Memory, Youth, Political Legacy and Civic Engagement. Авторы показывают, как информальная система образования связана с повседневными практиками активистов, как она структурно организована и как согласуется с мировоззренческими и политическими установками группы.

Ключевые слова: обучение в течение всей жизни, информальное образование, спонтанное образование, самообразование, анархисты, молодежные движения, молодежные солидарности, молодежные субкультуры, либертарная педагогика, критическая педагогика.

К обсуждению специфической системы знаний и мировосприятия как части субкультурного капитала компании юношей и девушек, идентифицирующих себя с анархистами, мы пришли в ходе исследования особенностей исторической памяти в контексте повседневного проживания и выстраивания внутри- и межгрупповых коммуникаций в этой компании¹. Закономерно возникший вопрос

¹ Исследование, представляющее собой case study молодежи, идентифицирующей себя с анархистами, проведено Центром молодежных исследований НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург в рамках международного проекта MYPLACE (Memory, Youth, Political Legacy and Civic Engagement) <http://www.fp7-myplace.eu/>. Полевые работы выполнены в период с февраля по декабрь 2012 г. в Санкт-Петербурге. Одним из дальнейших аналитических этапов исследования является сравнение полученных данных с европейскими кейсами внутри того же тематического кластера и написание общего отчета с целью составить рекомендации по формированию молодежной политики для стран-участниц.

об источниках, авторитетах, путях и причинах субкультурного выбора потребовал обращения к теме образования.

Методологической основой данной работы являются концепции либертарных теоретиков и социологов, работающих в постструктуралистской парадигме [Бурдые, Пассрон, 2007; Альтюссер, 2011; Иллич, 2006; Макларен, 2007; Берстейн, 2008; van Dijk, 1996; Бурдые, 1996]. Мы рассматриваем способ организации и жизненно-стилевые стратегии анархистов через призму солидарного подхода². Эмпирическая часть исследования представляет собой анализ глубинных интервью и бесед с молодыми людьми, идентифицирующими себя как анархистов, а также записей из дневника наблюдений и видеосъемок. В ходе анализа мы стремились проследить, какая риторика возникает в среде анархистов вокруг темы образования; определить ее место в более широком контексте их политического проекта; понять, как эта риторика формирует конкретные образовательные стратегии молодых анархистов. В нашу задачу входило установить, какое место занимает определенная система знаний в производстве групповой и индивидуальной идентичности, насколько она аутентична и как взаимодействует с локальными и глобальными текстами и именами, относящимися к анархизму в целом и к его актуальным вариантам. На примере солидарного объединения анархистов в г. Санкт-Петербурге мы постараемся показать, как неформальная система образования связана с повседневными практиками активистов, как она структурно организована и как согласуется с мировоззренческими и политическими установками группы.

Субкультурным и солидарным идентичностям посвящен большой корпус академической литературы, однако как западные, так и отечественные социальные исследователи крайне редко обращаются в своих работах к особенностям постсубкультурных молодежных формирований. Отчасти это объясняется непопулярностью собственно термина «постсубкультуры» в российской социологии молодежи, отчасти — отсутствием традиций изучения особых форм культурной социальности, различием систем знаний и верований, конституирующих значимые контексты принадлежности к «своим» в повседневной жизни современной молодежи. Между тем анализ постсубкультурных молодежных формирований помогает понять, каким образом

² Концептуальные основы и ключевые принципы применения солидарного подхода к анализу современных форм молодежной социальности разрабатывает коллектив Центра молодежных исследований НИУ ВШЭ (ЦМИ НИУ ВШЭ) в рамках реализуемых им проектов «Инновационный потенциал российской молодежи: солидарности, активизм, гражданская ответственность» (ЦФИ, 2012); MYPLACE (FP7, 2011–2015); «Молодежные солидарности в локальном и глобальном контексте: экономика, политика, культура» (ЦФИ, 2011). Они представлены в публикациях сотрудников ЦМИ НИУ ВШЭ и НИЦ «Регион» [Омельченко, 2004; Новые молодежные движения...; Omel'chenko, Pilkington, Garifzianova, 2010].



юноши и девушки определяют для себя базовые концепты картины мира, какую роль при этом играет формальное и неформальное (в том числе информальное) образование, как выбираются пути практического воплощения групповой идентичности, через какие практики происходит реализация усвоенных ценностей и базовых принципов идентичности, в нашем случае идентичности анархиста.

Анархисты — это глобальная солидарность, основанная на антиэтатистских, антиэлитарных и антикапиталистических ценностях. Высокая степень интегрированности российского анархического движения в международный анархический дискурс позволяет нам предположить, что результаты данного исследования не только могут быть полезны для понимания локального контекста, но и помогут в методологическом осмыслении природы альтернативных образовательных форм, возникающих в радикальной политизированной среде.

Дискуссия вокруг формального, неформального и информального (спонтанного) образования получила развитие с концептуализацией понятия *lifelong learning* (обучение в течение всей жизни), которое предполагает, что обучение человека не заканчивается с получением диплома или аттестата, а в различных формах продолжается всю жизнь [Олейникова, Муравьева, Аксенова, 2009]. Под формальным образованием принято понимать многоступенчатую иерархическую систему учебных заведений, внутри которой проходит образовательная социализация подростков и молодежи под институциональным контролем профессиональных педагогов и воспитателей. Неформальное образование предполагает организованную деятельность по развитию навыков и способностей вне формальной системы обучения. К неформальной системе образования могут относиться как государственные учреждения (кружки, секции, спортивные и творческие школы), так и негосударственные: общественные, добровольные или самодеятельные³. Информальное образование представляет собой процесс накопления знаний, приобретения навыков и усвоения ценностей через повседневное общение индивидов со своей средой — семьей, друзьями, коллегами по работе.

Социальным пространством информального образования является коммуникация, в нашем случае — трансляция ключевых

³ Коллектив ЦМИ НИУ ВШЭ участвовал в широкомасштабном проекте «Исследования в интересах экспертной группы “Новая школа” по разработке Стратегии социально-экономического развития России до 2020 г. по оценке потенциала учреждений дополнительного и неформального образования в решении задач социализации детей, оценке компетенций взрослого населения и изучению образовательных и трудовых траекторий выпускников средних школ» (2011 г.), в рамках которого мы провели полуформализованные и глубинные интервью как с подростками, посещающими кружки и секции, так и с преподавателями и тренерами. Описанию результатов этого исследования мы планируем посвятить отдельную публикацию.

ценностей анархистских сообществ через повседневное общение индивидов, традиции демонстрации своей групповой и солидарной принадлежности через отнесение к значимым текстам, именам и событиям⁴. На примере анализа анархосолидарности мы хотим показать, что структуры информального/спонтанного образования внутри определенных социальных групп могут принимать развернутые, целостные формы и замещать по значимости формальные образовательные структуры. Результатом включенности индивидов в подобные образовательные практики становится изменение их представлений о мире и реорганизация жизненных стратегий и повседневных практик. Поэтому понимание роли информального образования и признание его важности в жизни индивидов является одним из приоритетных направлений в стратегии обучения в течение всей жизни [Олейникова, Муравьева, Аксенова, 2009. С. 38]. По данным Центра изучения проблем профессионального образования, «механизмы признания неформального и спонтанного обучения формируются в Финляндии и Бельгии (Фландрии) и активно используются в таких странах, как Австрия, Дания, Франция, Германия, Италия, Нидерланды, Испания, Швеция» [Там же. С. 49].

Самый общий анализ академических дискуссий вокруг концепции *lifelong learning* в России показывает, что они разворачиваются исключительно вокруг формального и неформального образования, их функций, различий, ограничений и социальных эффектов (например, [Филонович, 2009; Мухлаева, 2010; Шувалова, 2010]). Мы предлагаем сменить оптику и переключить внимание с абстрактных дискуссий на информальное образование, которое мы рассматриваем в его связи с повседневностью конкретной компании. Информальное образование, которое является в некоторых субкультурных сообществах одним из основных источников знания о мире, вопреки его значимости для понимания разнообразия повседневного контекста проживания компании, остается практически вне зоны внимания социологов.

1. Методологические подходы к социологии образования: смена оптики

Академические исследования в области социологии образования фокусируются, как правило, на формальном образовании и сосредоточиваются на таких темах, как доступность образования (высшего, качественного, специализированного), потенциал образовательных систем в контексте общих целей социализации, модернизация процесса обучения, роль гуманитарных наук в высшей школе, внедрение новых образовательных практик, в частности ЕГЭ. Реже фокусом исследования становится неформальное, еще реже — информальное образование. В фундаментальных теоретических работах и исследованиях среднего уровня существует континуум методологических позиций (подробнее см., например,

⁴ Мы отдаем себе отчет в том, что эта классификация охватывает лишь самые общие формы современных образовательных практик и стратегий. Однако в рамках нашей задачи мы принимаем ее в качестве отправной системы и при этом критически оцениваем ее возможности.



[Шаронова, 2005; Ярская и др., 2004]), на полюсах которого находятся конкурирующие точки зрения, которые рассматривают школы либо как социальный институт, выполняющий важные общественные функции, такие как обучение и социализация, либо как главный инструмент установления символического господства доминирующей культуры и производства социального неравенства.

Первая позиция представлена функционалистским подходом в теоретических работах (как фундаментальных, так и среднего уровня) и в значительной части прикладных исследований. Ученые, работающие в рамках функционалистской парадигмы, выделяют четыре основные группы целей образования: интеллектуальные, политические, социальные и экономические [Шаронова, 2005. С. 120]. Такое определение базовых целей предполагает два важных теоретических постулата, которых придерживаются ученые, работающие в данной парадигме: 1) представление о государстве как о некоей гомогенной общности, в которой достигнут консенсус в отношении норм и ценностей, и соответственно определение конфликтов в обществе как деградации части этих ценностей; 2) представление о системе образования как о социальном лифте, где образовательные достижения напрямую связываются с уровнем профессиональной и социальной мобильности [Константиновский, 2008. С. 16].

Можно сослаться на массу примеров того, как методисты, исследователи и педагоги смело развивают традиции функционалистов, предлагая новые техники воспитания, привития ценностей и формирования идентичностей. Другие, «неправильные» субъектности учеников (в частности, субкультурные/контркультурные) преподносятся как «болезни», подлежащие лечению и профилактике, которыми занимаются агенты системы образования и социальные контролеры (например, [Косарецкая, Косарецкий, Синягина, 2006]). Нельзя сказать, что функционалистскому образовательному дискурсу полностью чужд критический взгляд на школу: его критика нацелена на бреши в механизме педагогического воздействия, которые должны быть устранены.

Радикальный критический взгляд на роль школы как социального института и формы дисциплинарной организации процесса взросления предлагают исследователи, работающие в постструктуралистской парадигме, а также либертарные теоретики и адепты критической педагогики, чьи идеи близки к позициям левых, в том числе анархических, политиков. По их мнению, образовательный дискурс — один из самых ангажированных элитами, и он активно вовлекается в процесс (вос) производства классового и социального неравенства в обществе. Лояльное доминирующему в государстве дискурсу формальное образование действует в поле символического контроля. Помимо институциональной и финансовой поддержки оно обладает одним из главных властных ресурсов — возможностью производить и контролировать публичный образовательный дискурс [van Dijk, 2008]. Анархическая риторика

согласуется с идеями социальных исследователей, работающих методом критического дискурс-анализа, в том, что элиты, в отличие от более низких социальных слоев, имеют доступ к публичным дискурсам (образовательному, медийному, властному), что позволяет элитам формировать их в соответствии с собственными интересами и представлениями. Так, посредством языка власть маскирует и растворяет в дискурсе гегемонию и неравенство, которые со временем легитимируются, входят в рутину и воспроизводятся не только социальной элитой, но и теми, в отношении кого выстраивается дискриминационная политика [van Dijk, 2008].

Неравенство реализуется через образовательный дискурс посредством таких стратегий, как: 1) создание иллюзии равного доступа к образованию; 2) отчуждение учеников от знания (монополия на знания принадлежит учителям); 3) дисциплинирование; 4) унифицированная система оценок, которая лишает учеников с более низким культурным капиталом возможности ей соответствовать; 5) акцент на гуманитарном (идеологически окрашенном) знании вместо инструментального. В результате образовательная система продуцирует дискурсы, (вос)производящие классовое, гендерное, этническое неравенство и поддерживающие капиталистическую экономическую модель. Исследователи и теоретики, занимающие радикальные позиции по отношению к школам, видят свою задачу в том, чтобы деконструировать отношения власти и дискриминации в образовательном дискурсе [Ibid.].

По мнению этих ученых, несмотря на то что школьные успехи в значительной степени зависят от культурного капитала семьи и от социально сформированного желания учиться [Бурдые, 1996], школьная унифицированная система оценок не чувствительна к различиям и предъявляет одинаковые требования ко всем. Дети богатых родителей получают преимущества, обладая большими ресурсами для того, чтобы быть оцененными выше, чем их одноклассники из бедных семей. Домашняя библиотека, походы в музеи, посещение концертов и выставок, доступность путешествий по миру, разговоры с высокообразованными родителями, близость элитных сетей — все это повышает их культурный капитал и положительно сказывается на оценках. Равные образовательные возможности в такой образовательной системе не более чем иллюзия, так как по мере обучения классовые различия будут лишь усугубляться.

Возможности для преодоления дискриминационной политики «скрытого учебного плана» ограничены, подавление способности к критическому мышлению упрощает процесс производства «правильной» субъектности учеников. П. Фрейре описывает механизм отчуждения учеников от знания следующим образом: «Ученикам предлагают не разобраться в предмете, а запомнить содержание, рассказанное преподавателем. Учащиеся не совершают акта познания, поскольку предмет, в отношении которого этот акт следовало бы произвести, является как бы собственностью учителя,



а не предметом, опосредующим познание и пробуждающим к критическому анализу учителя и учеников. Таким образом, под видом «сохранения культуры и знания» мы имеем систему, которая не способствует достижению ни подлинного знания, ни подлинной культуры» [Фрейре. С. 6].

Объясняя причины «провала» радикальной критики школ, П. Бурдые пишет, что «для того, чтобы думать об университете, у нас нет ничего, кроме университетских мыслей, соответствующих категорий, парных противопоставлений, дуализмов. В том же смысле мы могли бы сказать, что система образования, по странности, являясь образцовым местом для экзамена, есть в то же время одна из институций, которой все доверяют, не проверяя» [Бурдые, 1996. С. 10]. Таким образом, школа оказывается институтом, защищенным от критики как со стороны (поскольку все усвоили его дискурс), так и изнутри (поскольку агенты системы образования не могут критически переосмыслить дискурс, который сами же (вос) производят).

Преобразование школ стало практической задачей для сторонников критической педагогики, которые, по словам П. Мак-Ларена, «рассматривают школьное образование как форму культурной политики». Продолжая свою мысль, он говорит, что «школьное образование всегда представляет собой ведение, подготовку и узаконивание определенных форм общественной жизни. Оно всегда вовлечено в отношения с властью, общественными устоями и отдает предпочтение определенным формам знаний, которые подтверждают определенное видение прошлого, настоящего и будущего. В целом сторонники критического подхода придерживаются того взгляда, что школа всегда была устроена так, что система подачи знаний обосновывала существующее разделение общества на классы, воспроизводила неравенство, расизм, сексизм и гомофобию, размежевывала демократические общественные отношения за счет поощрения и культурного этноцентризма» [Мак-Ларен, 2007. С. 257].

Наибольшую известность среди произведений сторонников критического подхода получили работы И. Иллича, П. Фрейре и Д. Дьюи. В основе их философии лежат такие базовые ценности, как плюрализм, индивидуализм, солидарность, эгалитаризм, прямая демократия и социальные трансформации [Lichtenstein, 1985. P. 42]. Концептуализация либертарной/критической педагогики происходила вокруг тех же вопросов, которые занимали левых политических агентов: вокруг идей либерализации, антидискриминационного отношения к меньшинствам и женщинам, преодоления классового неравенства и т.д. Их проект реформы школьного образования был направлен против унитаризма в оценках учеников, он предполагал отказ от дистанции между учителем и учениками, избавление от дисциплины телесных практик, признание ценности внешкольного образования и избавление учеников от травмирующей конкуренции. Ученикам предлагалась свобода выбирать,

чему, у кого и с кем учиться, — чтобы они могли получать знания не в соответствии со «скрытым учебным планом», а в соответствии с собственными интересами, знаниями и склонностями.

В начале XX в. стали появляться школы, основанные на принципах либертарной педагогики, такие как Саммерхилл или New Modern School [Tager, 1986; Нилл, 2000]. Самый известный представитель «свободных школ», основатель Саммерхилла А.С. Нилл определял школы как продукт прямого классового интереса и считал, что английские школы, по сути, грабят рабочий класс, лишая его эффективных лидеров, предлагая талантливым ученикам должности офисных работников [Neill, 1944]. В школьной дисциплине и принуждении к учебе он видел насилие над ребенком, не имеющее под собой никакого основания и практического смысла: «Образованный невротик ничем не отличается от необразованного. Во всех странах — капиталистических, социалистических или коммунистических — строятся тщательно продуманные школы для образования молодежи. Но все эти прекрасные лаборатории и мастерские не делают ничего, чтобы помочь Джону, Петеру или Ивану пережить эмоциональный урон и преодолеть социальные пороки, развившиеся в нем в результате давления со стороны родителей и школьных учителей, всей нашей принудительной по своему характеру цивилизации» [Нилл, 2000. С. 15]. Несмотря на то что либертарные образовательные проекты были признаны успешными, они не получили широкого распространения. Как писал И. Иллич, «предлагаемые мной образовательные институты будут служить обществу, которое еще не существует» [Иллич, 2006. С. 90].

Либертарные принципы, в том числе в сфере образования, близки к анархическим и во многом созвучны им. Вопросы равенства и неравенства в обществе теоретики анархизма поднимали начиная с XIX в. При этом государству и его институтам отводилась репрессивная роль: они выступали угнетателями общества, класса, личности. Уже Штирнер, который считается протоанархистом [Рябов, 2011. С. 8], считал, что образование в государственных учебных заведениях является препятствием на пути развития личности и сознания: «его (государства. — *Д.Л.*) организм требует, чтобы моя натура не развивалась свободно, а перекраивалась по его мерке <...> Оно подрезает меня ножницами “культуры”, оно дает мне воспитание и образование, соответствующее лишь его целям, а не моим, и оно поучает меня, например, уважать законы, воздерживаться от покушения на государственную (т.е. частную) собственность, почитать божественную и земную верховность и т.д.» (цит. по: [Рябов, 1996. С. 62]).

Современный анархический образовательный дискурс лишь отчасти опирается на классическую анархическую теорию. Как и любой другой, дискурс вокруг образования в анархической среде обладает свойством интертекстуальности [Тичер и др., 2009. С. 199]. Это значит, что он так или иначе связан с другими дискурсами — в чем-то он соглашается с ними, в чем-то противостоит им. В нем



мы находим отголоски социальных теорий постструктуралистов, критики гуманитарных наук, контркультурного протеста, антикапиталистических и антиглобалистских настроений и «новых левых» политик. Вырастая из этих идей и дополняя их, анархический образовательный дискурс формирует особую систему знаний, тесно связанную с идеологией и практиками данной солидарности.

Начиная с 20-х и вплоть до конца 80-х годов XX в. анархического движения в России фактически не существовало [Бученков, 2009. С. 4–5]. Современный период для левых, и в том числе для анархистов, начался в 1968 г. [Цветков, 2003. С. 27]. Постиндустриальная эпоха породила новую философскую концепцию — постмодернизм, основными чертами которого являются стремление к деконструкции реальности и критический настрой. Как утверждает В.Г. Яценко, «постмодернистская мысль, а также экономические и политические перемены вывели на авансцену истории новые леворадикальные движения, которые не только разрушают существующую систему, но и создают “здесь и сейчас” новый чудный мир» [Яценко, 2002. С. 7].

Очевидно, что в свете новых леворадикальных тенденций анархизм не мог не претерпеть некоторых изменений. Движение стало более гетерогенным, дополнилось такими течениями, как анархо-феминизм, экоанархизм, анархо-панк. Под влиянием образов радикальных левых активистов изменились и техники сопротивления анархистов: традиционные массовые, такие как голодные забастовки, демонстрации, баррикады, митинги, саботаж, дополнились культурными (граффити, акции, перформансы) и индивидуальными (веганизм, шоплифтинг) [Бренер, Шурц, 1999. С. 7].

В России в рамках «неформального движения» оппозиционных инициатив анархизм возродился в конце 1980-х, когда возникли различные анархические объединения, ассоциации и группы, такие как АДА, КАС, АССА, и начали печататься анархические издания [Яценко, 2002. С. 62–65]. В настоящее время наиболее известными широкой публике анархическими инициативами являются проект Food Not Bombs (FNB, «Еда вместо бомб») ⁵, социальный центр Vegan Club, организация «Студенческое действие» и независимые профсоюзы. Формой существования анархистов становятся автономные либертарные движения, например «Автономное действие», и аффинити-группы, т.е. группы «друзей, знающих достоинства, слабости, жизнь друг друга, уже установивших общий язык и намеревающихся достигнуть одной или нескольких целей» [Гелдерлоос, 2010. С. 11].

Социологических исследований российских анархистов начиная с первой четверти XX в. и по настоящее время крайне мало. Статьи, посвященные анализу современных анархистов и анархических групп/компаний/организаций, в большинстве своем

2. Презентация объекта исследования

⁵ <http://www.rabkor.ru/analysis/693.html>

являются откровенно субъективными и носят оценочный (морализаторский или пропагандистский) характер. Многие работы поверхностны, тенденциозны и базируются в основном на клишированных представлениях, новостных материалах СМИ и анархическом самиздате. В результате реконструируемый образ анархиста выходит либо романтически-революционным, либо панически-опасным. Повседневные практики и реальность, которую можно понять лишь путем активного включения нейтрального исследователя в поле, остаются во многом *terra incognita*.

Методология данного исследования опирается на солидарный поход, возникший в рамках постсубкультурной традиции. Его опорной категорией являются молодежные солидарности — особые формы социальности, которые формируются вдоль векторов социального напряжения (при отсутствии в обществе консенсуса по тому или иному вопросу), которые можно рассматривать в качестве ключевых ценностно-идейных противоречий, существующих в молодежной среде в отношении значимых для нее социальных, экономических, культурных ресурсов. Данный термин используется для «описания различных видов молодежных формирований, которые отличаются множеством измерений: гендерным, стилевым, субкультурным. Солидарные формирования могут охватывать различные молодежные группы в оф- и онлайн, быть реальными и воображаемыми, временными и более постоянными, включать различные субкультуры и не иметь к субкультурам отношения. Самым главным для такого рода идентичностей становится практикуемый жизненный стиль (включающий потребление, но к нему не сводящийся), а также солидарное представление о группах-антиподах» [Омельченко, Сабирова, 2011. С. 13].

Анархисты представляют собой очень диверсифицированную солидарность, основанную на антиэтатистских представлениях. Внутри нее сосуществуют несколько различных дискурсивных пространств. Будучи диалектически связанными с социальными практиками, данные дискурсивные пространства дробят солидарность на несколько субсолидарностей (анархо-панки, анархо-коммунисты, экоанархисты и т.д.), которые отличаются друг от друга образом жизни, идеологическими приоритетами, методами «борьбы», формой организации, способом репрезентации. Существуют также значительные буферные зоны как между субсолидарностями, так и между анархосолидарностью, «обывателями» и субкультурами. Среди общих мировоззренческих принципов, на которых основывается анархизм, можно выделить равенство, солидарность и свободу, которые в разных субсолидарностях интерпретируются по-разному. Например, для многих анархистов в Петербурге неотъемлемыми чертами анархической идеологии становятся антикапитализм, антифашизм и антиспешизм⁶.

⁶ Спешизм — дискриминация по видовому признаку, т.е. по отношению к животным.



Значительная часть участников солидарности — это молодежь (преимущественно мужчины) в возрасте от 17 до 30 лет. Чаще всего анархисты выбирают гуманитарные и прикладные специальности, такие как историк, социолог, повар, парикмахер. Как правило, формальное образование наших информантов продолжалось не дольше последнего курса института. Среди 15 человек, с которыми на данный момент были проведены глубинные интервью, все имеют среднее или полное школьное образование, из них двое — среднее профессиональное, а трое получили знания в сфере дополнительного образования. Законченное высшее образование есть только у одного участника выборки, хотя поступали в вузы семеро. По словам информантов, решение прекратить обучение в формальных структурах не было связано с академической неуспеваемостью или жизненными обстоятельствами, а явилось следствием критической оценки такого обучения. В дальнейшем молодые люди делают карьерный выбор в пользу тех видов занятости, которые не требуют профессиональных навыков и не предполагают продвижения по карьерной лестнице, например продавцы-консультанты, курьеры, диспетчеры такси.

Образовательный дискурс в анархической среде можно понимать двояко: как артикуляцию тем, связанных с формальным и неформальным образованием, и как информальную структуру производства знаний. Рассмотрим основные признаки этого дискурса.

Анархисты представляют собой гетерогенную и диверсифицированную солидарность, поэтому в рамках образовательного дискурса мы можем наблюдать большой разброс позиций в отношении формального образования: от его полной поддержки до последовательного контркультурного протеста. В анархической риторике тема образования проблематизируется не всегда. Так, часть анархистов принимают конвенциональную ценность образования, в особенности высшего, и критически, но не радикально относятся к государственной системе обучения. Например, в образовательной риторике анархистов присутствуют такие темы, как коррумпированность вузов и школ; негативное, равнодушное или презрительное отношение учителей к ученикам; бессмысленность гуманитарного образования. Такая позиция во многом согласуется с направлениями критики образовательной системы среди мейнстримной молодежи и представляет для данного исследования меньший интерес: нас интересуют основные векторы анархической критики формального образования.

Один из таких векторов — это предположение, что образовательная система входит в число главных механизмов конструирования определенной субъектности (православный, патриот, будущая мать и т.д.), необходимой для функционирования капиталистической системы. Посредством этой системы происходит

3. Критика формального образования: власть, дисциплина, унитаризм

не уравнивание возможностей для представителей разных классов, а унифицированная оценка представителей разных классов, так что результат всегда оказывается в пользу тех учеников, чей культурный и финансовый капитал выше. В зависимости от оценок производится формирование классовой субъектности. Для более низких классов это будет субъектность работника и потребителя, а для более высоких — потребителя и управленца. Такое разделение становится возможным, в частности, за счет разницы в качестве обучения в элитных и малопрестижных школах и университетах и усиливается введением платных предметов в школах и необходимостью нанимать репетитора, чтобы продолжить образование. Вот почему, несмотря на формально одинаковый образовательный статус, выпускники выходят из своих alma mater с разными оценками, социальными установками, знаниями и навыками. Многие анархисты решают не продолжать обучение, переопределяя тем самым заданный образованием жизненный сценарий или вовсе отказываясь от него:

«Я почему, допустим, не стал продолжать учиться, продолжать свое образование? Потому что мне не нравилось, что я гуманитарий, да, мне не нравилось, что в таких сферах, как история, допустим, впаривается... каждое государство пишет историю под себя. Впаривается единственная точка зрения. И все образование вообще строится на том в первую очередь, чтобы сформировать какое-то такое универсальное существо, которым можно управлять. То есть когда власть имущие — они знают, что можно ожидать от человека. То есть получается такое существо, что можно все его шаги просчитать, и оно как-то из схемы никак не выбьется. То есть которое все время будет в этом шаблонном таком состоянии. И в этом плане образование — оно в первую очередь формирует именно какой-то такой... деталь» (мужчина, 26 лет, неоконченное высшее).

По мнению части анархистов, образовательные системы крайне политизированы. Поэтому они дают больше гуманитарного знания, несущего в себе некие представления о мире, которые ученики должны усвоить, чем прикладного. Например, оно формирует нравственные и культурные представления через преподавание литературы и эстетики, но не учит, как ремонтировать одежду или выращивать овощи. По мнению анархистов, такие условия создаются для того, чтобы предупредить развитие критического мышления у учеников, сделать их более управляемыми:

«Конечно, образование должно быть, но оно должно быть совершенно другое. Такая система, как сейчас, — она вот делает только... как сказать... послушных исполнителей. Ну, что и нужно, в общем-то, тем, кто и рулит сейчас этой всей системой <...> Они нашли такую золотую середину: какое-то образование мы даем, чтобы люди умели на кнопки нажимать, потому что это необходимо. Но не учим их думать, не учим их анализировать,



чтобы они не стали уже как-то задумываться о том, что как-то все х...о вокруг» (мужчина, 27 лет, неоконченное высшее).

Несмотря на резкую критику образовательной системы, ценность образования в представлении анархистов остается очень высокой. Однако создание такой образовательной системы, которая держалась бы на либертарных принципах, в условиях капиталистического общества наши информанты считают маловероятным. По этой причине информальные образовательные каналы пользуются у них наибольшим доверием как свободные источники информации:

«Любой человек должен быть образованным. Потому что не образованными людьми, тупыми людьми... То есть вот почему сейчас бесплатное образование давится, почему сейчас такая система образования непонятная. То есть, ну, власти удобней управлять тупыми людьми. Если человек меньше знает, то им легче управлять» (мужчина, 26 лет, неоконченное высшее).

«Она (система образования. — Д.Л.) ужасная. Прогнила просто донельзя. Но невозможно, конечно, чтобы в системе образования работали нормальные люди, если вся наша система, вот эта капиталистическая, устроена на вот этом отчуждении, на этой иерархии, на том, что все должны контролировать других. И при этом вот это вот все — замкнутый круг <...> потому что все друг над другом издеваются, все друг друга пытаются контролировать и как-то унижать <...> Ну, я считаю, что система образования, которую делают люди вот такого вот, можно сказать, склада ума, такие тоже отчужденные, ну, плана капиталисты, вот, которая не работает, — она не может быть нормальной» (мужчина, 24 года, неоконченное высшее, среднее специальное образование).

В представлении социолога Б. Берстейна, «если локальная педагогическая практика доминирует на уровне семьи, группы сверстников или общины, то это, вероятно, определяется классовым, половым или расовым положением семьи, и приобретающий [знания] здесь, скорее всего, находится в неравном положении с точки зрения приобретения дающего привилегию текста или в положении противодействия или сопротивления ему. На наш взгляд, такие положения обладают потенциальной способностью производить “сопротивляющегося” педагогического субъекта» [Берстейн, 2008. С. 218]. Поэтому с точки зрения «официальной педагогической практики» группы сверстников представляют наибольшую угрозу, так как могут быть «прибежищем потенциальной независимости, альтернативы, “сопротивления”» [Там же. С. 219].

От критики образовательной системы как института производства социального неравенства анархисты переходят к созданию альтернативной информальной системы знаний, которая находится в диалектической связи с анархической идеологией и практиками. Эта информальная система знаний является

довольно развитой и приобрела в среде анархистов более высокий статус, чем формальная.

4. Структура информального образования в субкультурной/солидарной среде

«Революция повседневной жизни» или «сопротивление через стиль жизни» (lifestyle-based resistance) как повседневные практики, направленные против существующего порядка, — это часть анархической философии. Р. Ванейгем в книге «Революция повседневной жизни» пишет: «У тех, кто говорит о революции и о классовой борьбе, не имея при этом в виду повседневную жизнь, не понимая подрывного элемента в любовных отношениях и позитивного заряда в отказе от ограничений, во рту мертвечина» [Ванейгем, 2005. С. 13]. К таким «подрывным» практикам относятся, в частности, антипотребление, включающее практики дарения, отказ от использования различных синтетических средств, шоп-лифтинг, байсиклинг, фриганство, веганство, DIY-практики, авто-стоп, сквоттинг (более подробно см. [Portwood-Stacer, 2012]). Веганство для анархистов — это не просто диета, исключающая употребление любых продуктов животного происхождения (молока, меда, шерсти, меха), это политизированная практика, через которую выражается анархическая критика антропоцентрической модели мира и дискриминации по видовому признаку. Веганство — это также протест против капиталистической системы, навязывающей людям потребление продуктов животноводческой индустрии ради материальной выгоды.

При всем разнообразии имеющихся в арсенале анархистов повседневных практик, которые они определяют как революционные/подрывные/протестные, все они существуют внутри единой системы представлений о мире. Информальная система образования в субкультурной среде формируется по тому же принципу, что и формальная: знания отбираются, легитимируются, рационализируются и воспроизводятся в соответствии с идеологическими принципами.

Основными источниками информального знания являются книги, разговоры с друзьями, определенные сайты в Интернете и самиздат⁷. Информальное образование в солидарной среде анархистов — это добровольный образовательный выбор. В этой системе процесс производства знания не монополизирован экспертами в той или иной области, а роли потребителя и производителя знания могут совмещаться. Так, зины — авторские периодические издания, состоящие из обзоров, интервью, заметок, картинок и статей, — существуют в огромном количестве, и их могут создавать все желающие. Производители анархического знания часто бывают деперсонализированными. Многие тексты не сопровождаются какими-либо данными об авторе или выходят под псевдонимами

⁷ Основными интернет-площадками являются сайты организаций («Автономное действие») и независимых новостных ресурсов (Индимедия, Рабкор.ру, Послезавтра), а также группы в социальных сетях, самая известная из которых — Anarcho-News.



(например, CrimethInc., Бригада любопытного Джорджа или serg_mihalych). Все анархические публикации, которые были собраны нами в ходе полевой работы, печатаются и распространяются на условиях лицензии Creative Commons или «Антикопирайта»:

«Антикопирайт 2003. Все опубликованное здесь доступно для некоммерческого использования: воспроизведения, копирования, одалживания, искажения смысла, плагиата или кражи рисунков, идей или текста для вашего личного пользования» [Бригада любопытного Джорджа. 2010. С. 9].

Эти источники формируют систему взаимосвязанных представлений о мире, которые часто противостоят мейнстримному образовательному дискурсу в силу анархических установок — идеологических, политических, мировоззренческих. Это своеобразный аналог структур производства знаний (учебников и учителей) в формальной образовательной системе, однако, в отличие от формального образования, идеология здесь не таится в «скрытом учебном плане», а прямо заявляет о своем присутствии, явно обозначая «врагов» (капиталисты, националисты, государство, полиция) и группы-антиподы (обыватели, конформисты).

Основными каналами распространения анархической литературы являются дистрибуции — сети продвижения музыки, информации и атрибутики, связанных единой тематикой. Часто дистрибуции можно увидеть на музыкальных фестивалях и семинарах — это места, где разложены для продажи или предлагаются бесплатно книги, футболки, значки, брошюры, наклейки и т.д. Литературу также можно приобрести у распространителей либо скачать из Интернета. Распечатка материалов из Сети с целью их последующей передачи другим не только разрешается, но и приветствуется. Поэтому тексты часто появляются в виде брошюр, распечатанных на черно-белом принтере, — так дешевле. Иногда для того чтобы оправдать затраты на производство, за памфлет, зин или брошюру назначается цена (обычно от 10 до 80 рублей) либо покупателю предлагается оставить ту сумму, которую ему не жалко отдать⁸. Условия распространения подобной литературы никак не регулируются, а читателям предлагается после прочтения оставить книгу в людном месте или дать кому-нибудь почитать, поскольку для ее производства «нужно срубить деревья, изготовить бумагу и приложить немалый труд».

Тематические области информального образования анархистов вписаны в контекст их активистских и политических проектов и прочно связаны с их повседневностью и мировоззрением. Переосмыслению подвергаются не только гуманитарные науки, но и такие, казалось бы, объективные и «естественные» области знаний, как экология и медицина. Анархисты деконструируют их, обнаруживая в основании этих систем знаний дискриминационную политику в отношении животных, природных систем и человечества

⁸ Такая форма оплаты товаров и услуг называется donation.

в глобальном смысле. При этом практики и знания составляют единый корпус стиля жизни. Так, многие анархисты отказываются от употребления продуктов животного происхождения, ведут здоровый образ жизни (регулярные занятия спортом, отказ от алкоголя, табака и наркотических веществ), в качестве транспорта используют велосипед и декларируют отказ от рождения детей⁹. Все эти практики скрепляются общей антикапиталистической риторикой, основанной на знании о том, что представляет собой капиталистическая экономическая модель и как она функционирует.

В представлении анархистов капитализм априори является злом, поскольку создает неравенство между работниками, которые производят продукцию, и капиталистами, которые зарабатывают на труде работников, ничего не производя самостоятельно. Капитал концентрируется в корпорациях, которые заполняют собой рынок, перекрывая возможности для малого бизнеса. Для максимизации прибыли корпорации используют интенсивные методы производства, истощая природные ресурсы и привлекая рабочих из развивающихся стран, оплачивая их труд в несколько раз дешевле, чем труд управленцев и работников развитых стран. Таким образом, анархисты понимают капитализм как главный источник неравенства и отказываются поддерживать его потреблением:

«Ты поддерживаешь своими деньгами, своим участием — пускай, да, незначительным... То, что ты купил, не знаю там, кока-колу, во всеобщем масштабе корпорации эти копейки — это ничто, да. Но, тем не менее, ты стал причастным к тому, что ты... сделал свой вклад в мировое рабство <...> Это уже просто неэтично. Дело не в том, что это как-то влияет или не влияет на что-то. Просто для себя самого, для совести своей» (мужчина, 26 лет, неоконченное высшее образование).

В первую очередь под запретом оказывается продукция таких корпораций, как McDonald's, Nike и Adidas, поскольку они «используют труд маленьких вьетнамских девочек» (женщина, 23 года). Бойкотируется не только та продукция, при производстве которой подвергаются эксплуатации люди, но и та, создание которой причиняет вред животным и окружающей среде. Так, отказ от употребления продуктов животного происхождения (веганство) или от использования автомобилей (загрязняющих среду выхлопами) является продолжением антикапиталистических практик. Идеология здорового образа жизни помимо прочего ставит целью прекращение обогащения табачных и алкогольных корпораций. Отказ от ненормативного потребления и обучение техникам боя, в том числе с применением оружия, рассматриваются как способы уравнивания сил с государством, которое ослабляет людей и вводит запрет на оружие для того, чтобы у них не было возможности противостоять репрессиям.

⁹ Данные практики могут быть в разной степени характерны и значимы для участников разных групп/компаний/субсолидарностей внутри анархической сцены.



Одна из радикальных анархических позиций исходит из представления о том, что если развитие капитализма продолжится и существующие демографические тенденции сохранятся в течение длительного времени, то ресурсы Земли практически полностью истощатся. Для развития животноводства и других отраслей производства активно уничтожаются леса и почвы, и через некоторое время прокормить семимиллиардное население станет невозможно. Поэтому часть анархистов выступает за веганский рацион (так как для выращивания еды для людей используется меньшая площадь посевов, чем для выращивания корма для скота) и отказ от рождения собственных детей: гораздо лучше усыновить ребенка из детского дома, чем «плодить бедноту».

Анархист может иметь фрагментарные знания или, напротив, демонстрировать высокую эрудированность — это не влияет на набор практик. При этом знания настолько плотно вплетены в повседневность, что их маргинальная позиция не рефлексивируется. Напротив, часто альтернативные корпуса знаний и жизненные стили воспринимаются как странные или отсталые. Многие анархисты не чувствуют себя в культурной резервации, экстраполируя свой опыт на большинство и считая, что окружающие разделяют их ценности или стремятся к ним. Другая часть осознает свой жизненный стиль как уникальный, элитарный, недоступный для «обывателей». При этом они готовы к диалогу с «обычными людьми»:

«Народ начинает думать головой, то, что так делать плохо (есть мясо и носить шубы. — Д.Л.), надо как-то менять свою жизнь, менять свои взгляды, относиться к миру немножко по-другому <...> При общении находятся точки соприкосновения, при которых ты понимаешь, что со всеми можно разговаривать, каких бы ты идей ни придерживался и взглядов. Все равно можно найти общий язык между старым человеком и молодым, между, не знаю, нацистом и еще кем-то» (мужчина, 24 года, среднее профессиональное образование).

На примере анархистов мы видим, как альтернативные интерпретации существующего экономического, государственного и социального устройства отражаются на повседневных практиках. В рамках данной статьи мы обозначили область проблематизации темы и наметили пространство для дальнейших исследований. На эмпирическом материале было показано, как информальные системы знаний могут замещать формальные и производить новые формы социальности, меняя не только риторику, но и стиль жизни, виды активностей и потребительские практики индивидов.

1. Либертарная педагогика предполагает, что образование должно быть свободно от государственного вмешательства, а принуждение, ограничение свободы (в том числе свободы познания и свободы действий), выстраивание властных отношений «учитель — ученик» и дисциплинарное воздействие в ходе образовательного процесса недопустимы на том основании, что подобные

Глоссарий

педагогические принципы являются нарушением прав учеников, поскольку в школах происходит подмена личных интересов государственными.

2. **Субкультурный капитал** — это совокупность навыков, знаний, стилевых находок, значимых культурных отличий молодых людей, причисляющих себя к той или иной субкультуре, а также завоеванный статус внутри группы.

3. **Постсубкультурные молодежные формирования** отличаются нечеткостью культурных границ, изменчивостью и текучестью, разнообразием форм и оснований для солидаризации.

4. **Дискриминационная политика** — намеренные последовательные действия негативного характера в отношении социальной группы (как правило, отличной от большинства по расе, возрасту, наличию капитала — экономического или культурного, гендеру, сексуальным предпочтениям), закрепленные законодательно или основанные на моральных, культурных, религиозных представлениях.

5. **Культурный капитал** в соответствии с концепцией П. Бурдьё представляет собой совокупность трех его форм: 1) умственных и телесных навыков; 2) культурных объектов, представляющих собой воплощение теорий или их критики (картины, книги, инструменты); 3) образовательных квалификаций [Бурдьё, 2002. С. 60–65].

6. **Критическая педагогика** — это теория и методология, ориентированная на критическую оценку «скрытого учебного плана» в его связи с актуальными социальными и экономическими процессами.

7. **Скрытый учебный план** — специфические механизмы, не закрепленные в учебном плане, при помощи которых учебные заведения воспроизводят и поддерживают социальный порядок (классовый, гендерный и т.д.).

8. **Дистро** (англ. distro) — сети распространения музыки, печатной продукции и атрибутики с единой тематикой, организованные самими участниками той или иной сцены и не ориентированные на коммерческую выгоду.

9. **Зин** (англ. zine) — журнал или брошюра, посвященные определенной тематике и созданные по принципам DIY (do it yourself).

10. **DIY** (do it yourself) — принцип организации, а также создания материальных и культурных объектов, характерный для определенных субкультур, в частности для панк-сцены. Он заключается в отказе от услуг внешних агентов (экспертов и профессионалов) с целью противостояния коммерциализации отношений между участниками сцены, сокращения дистанции между культурным производством и культурным потреблением, сохранения аутентичности субкультурного капитала.



Литература

1. Альтюссер Л. Идеология и идеологические аппараты государства (заметки для исследования) // Неприкосновенный запас. 2011. № 3 (77) <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/al3.html>
2. Берстейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008.
3. Бренер А., Шурц Б. Что делать? 54 технологии культурного сопротивления отношениям власти в эпоху позднего капитализма. М.: Гилея, 1999.
4. Бригада любопытного Джорджа. Анархия в эпоху динозавров. М.: Гилея, 2010.
5. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии РАН. М., 1996. С. 8–31.
6. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
7. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология (электронный журнал). 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74 <http://ecsoc.hse.ru/issues/2002-3-5/index.html>
8. Бученков Д.Е. Анархисты в России в конце XX века. М.: Либроком, 2009.
9. Ванейгем Р. Революция повседневной жизни: Трактат об умении жить для молодых поколений. М.: Гилея, 2005.
10. Гелдерлоос П. Консенсус: принятие решений в свободном обществе. СПб., 2010.
11. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет). М.: Просвещение, 2006.
12. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: Центр социального прогнозирования, 2008.
13. Косарецкая С.В., Косарецкий С.Г., Синягина Н.Ю. Неформальные объединения молодежи. Профилактика асоциального поведения. М.: КАРО, 2006.
14. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007.
15. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. 2010. № 4. С. 158–162.
16. Нилл А. Саммерхилл — воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000 <http://www.5port.ru/neill/summerhill>
17. Новые молодежные движения и солидарности России / под ред. Е.Л. Омельченко, Г.А. Сабировой. Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2011.
18. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии. М.: РИО ТК им. Коняева, 2009.

19. Омельченко Е.Л. Молодежь. Открытый вопрос. Ульяновск: Симбирская книга, 2004.
20. Омельченко Е.Л. Молодежь по разные стороны баррикад, или Размышления о «новых» версиях патриотизма. 2010 <http://www.polit.ru/article/2010/05/24/antifa/>
21. Омельченко Е.Л., Сабирова Г.А. Молодежный вопрос: смена оптики. От субкультур к солидарностям / Новые молодежные движения и солидарности России. Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2011.
22. Рублев Д. Еда вместо бомб в России <http://www.rabkor.ru/analysis/693.html>
23. Рябов П.В. Краткий очерк истории анархизма в XIX–XX вв. М.: Красанд, 2011.
24. Рябов П.В. Проблема личности в философии классического анархизма: дис. ... канд. филос. наук. М., 1996.
25. Тичер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. Методы анализа текста и дискурса. Харьков: Гуманитарный центр, 2009.
26. Филонович С.Р. Life-long learning: Последствия для высшей школы // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 55–66.
27. Фрейре П. Образование как практика освобождения http://prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf
28. Цветков А. Без государства. Анархисты / Анархия. Антология современного анархизма и левого радикализма: в 2 т. Т. 1. М.: Ультра; Культура, 2003.
29. Шаронова С.А. Из истории развития социологии образования за рубежом // Социологические исследования. 2005. № 3. С. 119–126.
30. Шувалова О.Р. Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 178–186.
31. Ярская В., Лошакова И., Зайцев Д., Шалаева Л., Григорьева О. Социология образования: учеб. пособие / под ред. Д.В. Зайцева. Саратов: Изд-во СГТУ, 2004.
32. Яценко В.Г. Либертарный бунт в эпоху постмодерна. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос ун-та, 2002.
33. CrimethInc. Работа. 2012.
34. Fairclough N. (2001) The dialectics of discourse <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc>
35. Lichtenstein P.M. (1985) Radical liberalism and radical education: A synthesis and critical evaluation of Illich, Freire, and Dewey // American Journal of Economics and Sociology. Vol. 44. No. 1. P. 39–53.
36. Neill A.S. (1944) The problem teacher. New York: International University Press.
37. Omel'chenko E., Pilkington H., Garifzianova A. (2010) Russia's skinheads: Exploring and rethinking subcultural lives. London; New York: Routledge.



38. Portwood-Stacer L. (2012) Anti-consumption as tactical resistance: Anarchists, subculture, and activist strategy // *Journal of Consumer Culture*. 2012. No. 12 (1). P. 87–105.
39. Serg_mihalych (2012) Параллельные общества. Две тысячи лет добровольных сегрегаций — от секты ессеев до анархических сквотов // Некоммерческий полиграфический проект Lixou-Star. 2012. Вып. 3.
40. Tager F. (1986) Politics and culture in anarchist education: The modern school of New York and Stelton, 1911–1915 // *Curriculum Inquiry*. 1986. Vol. 16. No. 4. P. 391–416.
41. Van Dijk T.A. (1996) Discourse, power and access / *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* / R.C. Caldas-Coulthart, M. Coulthart (eds.) London: Routledge and Kegan Paul, 1996. P. 84–104.
42. Van Dijk T.A. (2008) Introduction: Discourse and domination // *Discourse and Power* / T.A. van Dijk (ed.) New York.: Palgrave Macmillan, 2008. P. 1–26.