

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева»

На правах рукописи



Китариогло Александр Георгиевич

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЛАСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**

Специальность 09.00.11 – социальная философия

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Научный руководитель:
доктор философских наук, профессор
Минеев Валерий Валерьевич

Красноярск – 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Педагогическая власть как объект философского анализа.....	16
1.1. Понятие педагогической власти в системе научно-философского знания... 16	
1.2. Единство и многообразие форм проявления педагогической власти	49
Глава 2. Педагогическая власть как фактор образовательных и социокультурных процессов.....	81
2.1. Педагогическая власть в контексте социального прогресса	81
2.2. Диалектика власти и свободы в педагогическом процессе	109
Заключение	131
Библиографический список.....	134

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертационного исследования обусловлена объективными тенденциями в эволюции общества и складывающейся в первой четверти XXI века констелляцией социально-философских, социально-исторических и философско-онтологических проблем.

Во-первых, в связи с общим усложнением социальной системы становятся актуальными задачи её поддержания и совершенствования, то есть проблемы, касающиеся власти, управления обществом, организации и самоорганизации. Власть – всепроникающая, имманентная социуму структура – переосмысливается как крайне неоднозначный фактор общественного развития.

Особую остроту проблема власти приобретает в свете идеала освобождения человека. Аксиомы классического рационализма, декларирующего единство разума (знания) и свободы, были поставлены под сомнение и представителями Франкфуртской школы, и представителями постмодернистской философии. Напряженные дискуссии ведутся по вопросу о соотношении власти и насилия. Попытки установления климата толерантности драматически сталкиваются с усилением фундаменталистских тенденций. При этом в условиях глобализации, в связи со становлением информационного общества и совершенствованием техник манипуляции сознанием средства и проявления господства становятся всё более изощренными и разнообразными. Между тем, ни один из существующих подходов к власти (индивидуалистический, нормативистский, структурно-функционалистский, психологический и прочие) не обеспечивает целостного, тем более, исчерпывающего представления о ней.

В этой связи, после трудов Мишеля Фуко, Мишеля де Серто, Хайнца Хекхаузена внимание исследователей всё в большей степени привлекают неполитические виды и формы власти. Акцент смещается на отношения господства-подчинения в семье, в медицинской практике, в образовательной практике (хотя, конечно, политические и экономические аспекты господства полностью сохраняют свою значимость), на генеалогию власти.

Тем временем, во-вторых, философскому анализу подвергаются изменения, охватившие сферу образования. Осмысливаются её особенности в эпоху глобализации и информатизации, задачи, формы, уровни и принципы учебно-воспитательного процесса, так называемый «кризис в образовании», опасности дегуманизации. В условиях быстро меняющегося мира обостряется проблема сохранения преемственности в развитии, то есть передачи опыта и ценностных ориентаций последующим поколениям, что предполагает элемент навязывания воли последующим поколениям со стороны поколений им предшествующих. Между тем, способность навязывать свою волю другим обычно и понимается под властью. В контексте данной коллизии правомерно рассматривать широкий спектр проблем, касающихся образования, например, проблему сопротивления манипуляции сознанием, которая осуществляется, прежде всего, со стороны СМИ, перетягивающих на себя функции семьи, государства, школы, вуза.

Последние десятилетия ознаменовались беспрецедентным возрастанием интереса к феномену детства. Представления о детстве изменяются радикальным образом. О роли детства в жизни индивида, о месте детства как социокультурного явления в жизни общества, о задачах, стоящих перед индивидом в начале его жизненного пути. Небывалую остроту приобретают вопросы о правах ребёнка, о его способности к сознательному выбору (нравственных ценностей, сексуальной ориентации, учебного предмета), о правах и обязанностях родителей, о правах и обязанностях школы, о статусе учителя, о полноценном участии ребёнка в экономической жизни общества, о деформации личности ребёнка (вовлечение в формы деятельности, традиционно рассматривавшиеся в качестве прерогативы взрослых – конкурсы красоты, контент для взрослых). И красной нитью через все перечисленные коллизии проходит диалектика свободы и принуждения (насилия, власти) в отношениях между субъектами педагогического процесса.

Таким образом, комплексному осмыслению подлежит вся совокупность разнообразных явлений, процессов, складывающаяся на пересечении феномена власти и феномена образования. Взаимодействие власти и образования приобрело решающее значение для будущего обеих этих сторон нашего бытия.

Степень разработанности темы исследования

Глубинная взаимосвязь между философией власти (в частности, политической философией) и философией образования была четко зафиксирована в трудах Платона, Аристотеля, Ксенофонта, Квинтилиана, Плутарха и других античных классиков. Образы учителя и ученика формируются в писаниях Климента Александрийского, Августина Иппонского, Иринея Лионского, Фомы Аквинского, Бернара Шартрского, Иоанна Солсберийского. Эпоха Возрождения стала временем становления гуманистических идей и, что принципиально важно, последние формировались в значительной мере именно в рамках педагогического дискурса. В Новое время разнообразные топосы, формирующиеся на пересечении власти и образования, нашли отражение в трудах таких мыслителей, соединивших в себе ипостаси философа и педагога, как Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Г. Лейбниц, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, И.Г. Гердер, В. Гумбольдт, И.Ф. Гербарт, Р. Оуэн, Г. Спенсер, Ф. Фрёбель, К.Д. Ушинский, великий хирург Н.И. Пирогов, Ф. Ницше и другие.

XX век ознаменовался напряжённым противостоянием нескольких важнейших философско-педагогических платформ, таких как утилитарно-прагматический подход, трудовая школа, «экспериментальная педагогика», реформаторская педагогика («свободное воспитание»). Можно с уверенностью утверждать, что Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, А.С. Макаренко и М. Монтессори в равной степени внесли вклад не только в формирование педагогического мышления в целом, но, может быть, прежде всего, как раз в понимание роли принуждения в образовательном процессе, в трактовку власти педагога.

Однако ясно и четко сформулированного, отрефлексированного понятия «педагогическая власть» не сложилось до сих пор. Слово sporadически употребляется в научно-педагогической литературе начиная с последней трети XX века, однако либо в качестве очень узко трактуемого термина, либо в связи с образами, остающимися на уровне обыденного сознания.

В последние десятилетия различные аспекты властных отношений в образовании, в образовательном процессе, в сфере образования получили

освещение в работах представителей самых разных философских наук и философских направлений.

Идеи М. Хоркхаймера, Т. Адорно, М. Фуко, Ж. Дерриды, Ж. Бодрийара, Ж. Делёза, И. Иллича, П. Фрейре, Ю. Хабермаса, других ярких представителей западной постнеклассической философии, органично сплавляющих тему власти с проблематикой науки и образования, переосмысливают и творчески развивают известные отечественные авторы: Н.С. Автономова, Г.А. Бейсенова, В.П. Визгин, С.Ю. Вишневский, Ю.Р. Вишневский, Т.Н. Матвиенко, Г.И. Петрова, К.С. Пигров, В.А. Подорога, М.К. Рыклин, З.А. Сокулер...

Философский анализ власти, насилия, принуждения и связанных с ними категорий и феноменов предпринимается в работах многих отечественных авторов, в числе которых Р.Г. Апресян, Б.Н. Бессонов, Б.Ф. Бурлачук, Г.Е. Васильев, А.А. Гусейнов, Р.И. Зекрист, А.Н. Ильин, В.М. Кайтуков, И.В. Кузин, В.Г. Ледяев, К.Х. Момджян, А.П. Назаретян, В.С. Нерсисянц, В.Т. Новиков, А.П. Огурцов, А.С. Панарин, Г.И. Петрова, Л.Ю. Пионткевич, И.С. Романчук, Е.А. Смирнов, С.В. Соловьева, В.Б. Устьянцев, Е.М. Харитонов и другие.

Принуждение, насилие в семье и школе, диктат в системе воспитания и образования становились объектом внимания со стороны таких авторов, как А.А. Андреева, И.Б. Байханов, К.Ю. Идрисов, Н.И. Макарова, Алис Миллер (критик «отравляющей педагогики»), В.О. Садыкова, М.А. Тоторкулова, Т.Е. Шапошникова, В.И. Шахов, А.А. Шутценбергер...

Природу авторитета учителя исследуют И.П. Андриади, Е.С. Безбородкина, Е.С. Березняк, Б.М. Бим-Бад, Ю.П. Вавилов, С.Б. Елканов, И.И. Ефремов, С.Ф. Егоров, И.А. Зязюн, И.Ф. Исаев, М.Ю. Кондратьев, Г.Б. Корнетов, Л.М. Митина, И. Неvejeина, В.Г. Онушкин, И.П. Подласый, Е.И. Рогов, И.И. Рыданова, Д.Ф. Самуйленков, В.А. Сухомлинский, Р.Х. Шакуров...

Проблему наказания и поощрения в образовательно-воспитательном процессе затрагивали классики науки и философии XX века: З. Фрейд, К. Юнг, Э. Торндайк, Б. Скиннер, А. Адлер, А.С. Макаренко, К. Левин, А. Роджерс,

А. Маслоу... Проблема остается в центре внимания и современных авторов, таких как Н.Н. Бессонова, Н.Ф. Бунаков, В.М. Коротов, В.А. Крутецкий, Б.Т. Лихачев, Г.И. Легинький, А.К. Маркова, В.С. Мухина, Э.Ш. Натанзон, Л.Ф. Островская, Л.В. Строганова, Л.Ю. Гордин, И.Ф. Харламов, А.Ю. Гордин, Г.К. Селевко.

Отношения между родителями и детьми стали предметом исследования таких авторов, как Д. Баумринд, А.Я. Варга, Ю.Б. Гиппенрейтер, Л.Ю. Гордин, О.А. Карabanова, А.Г. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис...

Управление системой образования и образовательными процессами вообще, а также разные вопросы, касающиеся автономии образовательных учреждений, академических свобод, исследуют М.Б. Алексеева, Т.М. Давыденко, Т.И. Ильина, Ю.А. Конаржевский, А.П. Огурцов, М.М. Поташник, П.П. Симонов, В.П. Шейнов и многие другие авторы.

Место образования в социальной системе, взаимодействие его с другими социальными институтами, предполагающее реализацию властных отношений, исследовали А.Ю. Королева, И.В. Бестужев-Лада, Е.А. Бутко, И.В. Васенина, Н.Ю. Григорьева, А.Н. Джурицкий, Г.Е. Зборовский, Ю.Н. Козырев, О.Б. Кравченко, И.И. Лейман, З.А. Малькова, В.Я. Нечаев, Т.Э. Петрова, М.Н. Руткевич...

Не потеряли своей актуальности и работы классиков социологии и философии XX века. Потенциал методологических идей, теорий, выдвинутых М. Вебером, Т. Парсонсом, П. Сорокиным, Р. Мертоном, М. Малкеем, П. Бергером, Т. Лукманом, М. Луманом и касающихся организации науки и образования как социального института, далеко не исчерпан.

Концептуальный аппарат и методологические принципы, позволяющие осмысливать образовательные феномены в социально-философском контексте, прежде всего, сущность образования и общетеоретические аспекты, касающиеся образования как социального института, анализируются в работах таких авторов, как Е.А. Авдеева, А.Л. Андреев, С.И. Артемьева, Б.М. Бим-Бад, Е.Н. Викторук, А.М. Гендин, А.А. Гордиенко, Ю.В. Грицков, М.Г. Заборская, А.А. Изгарская, О.А. Карлова, А.Г. Кислов, Н.А. Князев, Н.П. Копцева, О.Б. Кравченко,

В.В. Краевский, И.Н. Круглова, В.И. Кудашов, А.Ж. Кусжанова, Н.И. Лобанова, Б.О. Майер, Н.И. Мартишина, Л.А. Микешина, В.В. Минеев, Ф.Т. Михайлов, О.Ф. Морозова, Н.В. Наливайко, О.Ф. Нескрябина, О.П. Огурцов, Г.В. Панасенко, К.С. Пигров, С.Ю. Пискорская, И.А. Пфаненштиль, Д.В. Рахинский, В.М. Розин, М.А. Розов, М.С. Розов, В.С. Степин, А.Н. Субетто, И.И. Сулима, Е.Н. Ушакова, С.И. Черных, П.Г. Щедровицкий, М.П. Яценко. В книгах и статьях большинства из этих авторов исследуются сущность образования, диалектика субъект-объектных связей, представления о субъектности и индивидуальности, о личности, сознании, социальности, институционализации, а также определяется сам предмет философии образования.

Таким образом, многообразие аспектов феномена, который мы обозначили как педагогическую власть, острота и глубина связанных с ним проблем, его противоречивость, а также его бесспорно общефилософская, общесоциальная значимость обуславливают актуальность предпринятого диссертационного исследования.

Объектом исследования выступает образование как сфера человеческого бытия, всепроникающий социальный институт, система обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Предметом исследования является совокупность властных отношений, имманентная образованию как сфере и форме человеческого бытия.

Цель исследования состоит в том, чтобы раскрыть специфику властных отношений, имманентных образованию, их роль в функционировании и развитии общества в целом.

Гипотеза исследования заключается в следующем. Властные отношения, имманентные образованию, составляют специфическую совокупность, которую правомерно обозначить термином «педагогическая власть». Педагогическая власть представляет собой чрезвычайно прогрессивный и перспективный вид власти, оказывающий влияние на развитие общества в целом, идеал властных отношений, поскольку, способствуя совершенствованию социальной организации и поддержанию преемственности в общественном развитии, она, вместе с тем,

обнаруживает устойчивую тенденцию к преодолению элементов господства, диктата, насилия, побуждает человека, в конечном счете, к самостоятельности и творчеству.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

- проанализировать понятие «педагогическая власть» и установить его место в системе философского знания;
- исследовать разнообразные проявления и предпосылки педагогической власти, вскрыть основания их единства;
- исследовать структуру и функции властных отношений в контексте социальных, социокультурных, образовательных процессов;
- исследовать соотношение элементов принуждения и свободы в образовательном процессе.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют общие принципы научно-рационалистического мировоззрения и философской диалектики, прежде всего, неомарксистская критическая теория, разработанная в трудах представителей Франкфуртской школы.

Используются научные и философские труды отечественных и зарубежных авторов, посвящённые как философским проблемам образования, так и фундаментальным мировоззренческим вопросам. Актуализируются идеи М. Хоркхаймера, Т.В. Адорно, Х. Маркузе, Э. Фромма, Ю. Хабермаса и их последователей, которые сфокусировали внимание на проблематике господства и отчуждения в условиях технического прогресса, на задаче переосмысления и преодоления не только тех или иных условий, порабощающих человека, но самих стратегий господства.¹

¹ Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. М. – СПб.: Медиум, Ювента, 1997. 312 с.

Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. 526 с.

Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. М.: Наука, 2000. 380 с.

Диссертант опирается также на представления о власти, развитые в философии М. Фуко²; на концепцию Х. Арндт, показавшей противоположность подлинной власти и насилия³; на труды А.В. Коротаева, посвящённые проблемам социальной эволюции⁴; на основополагающие труды А.А. Гусейнова и Р.Г. Апресяна, рассматривающих соотношение категорий власти, насилия, принуждения⁵; на работы В.В. Минеева, трактующего педагогическую власть как альтернативу инструментальным отношениям в науке и образовании⁶; на работы Б.М. Бим-Бада, развивающего понятие педагогической власти в узком смысле слова⁷. Принципиально важны для предпринимаемого исследования выводы С.В. Соловьёвой, которая продемонстрировала возможности преодоления представлений о власти, ограничивающихся моделью господства-подчинения,⁸ а также выводы Г.Е. Васильева, конституировавшего власть как экзистенциальный, личностный феномен и противопоставившего её управлению.⁹

Решение исследовательских задач осуществляется на основе общенаучных методов познания: анализа и синтеза, индукции и дедукции, системного подхода. Применяются элементы структурно-функционального анализа и сравнительно-исторического анализа.

Научная новизна диссертации обусловлена тем, что различные проявления властных отношений в образовании рассматриваются в тесном единстве и в широком социально-философском контексте.

1. Рассмотрены различные проявления властных отношений в образовании, сформулировано социально-философское понятие «педагогическая власть»,

² Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.

³ Арндт А. О насилии. М.: Новое издательство, 2014. 148 с.

⁴ Коротаев А. В. Социальная эволюция // Москва: "Восточная литература" РАН, 2003. 283с.

⁵ Гусейнов А.А. Понятия насилия и ненасилия // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 35–41.

Апресян Р.Г. Этика силы – в противостоянии насилию и агрессии // Вопросы философии. № 9. 2010. С. 143–153.

⁶ Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 26–36.

⁷ Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

⁸ Соловьёва С.В. Феномены власти в бытии человека: автореф. дис. ... д. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / Самарский гос. ун-т. Самара, 2010. 40 с.

⁹ Васильев Г.Е. Онтология власти: экзистенциальные и социальные аспекты: автореф. дис. ... д. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / МПГУ. Москва, 2009. 40 с.

продемонстрирована его общефилософская значимость, установлено его место в системе философского знания и обозначены важнейшие тенденции эволюции соответствующего социального феномена. Установлено различие между собственно педагогической властью и иными проявлениями властных отношений в образовательном процессе, а также между педагогической властью в узком смысле слова и педагогической властью в широком смысле слова.

2. Вскрыто основание внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти, заключающееся в универсальности, общечеловеческом характере отношений «учитель – ученик». Показано, что педагогическая власть конституирует образовательный контекст, порождает субъектов педагогического взаимодействия на базе любых социальных явлений и процессов (от собственно учебно-воспитательной деятельности до материального производства, войны, медицины). Необходимость приобретения и передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поколению становится важнейшим вектором развития в любых сферах общественной жизни.

3. Продемонстрировано, что педагогическая власть не только испытывает влияние со стороны других видов власти, но и сама оказывает на них обратное воздействие, выступает идеалом властных отношений, особенно, в условиях глобализации (фактор упрочения культурного единства), гуманизации (фактор демократизации, деполитизации, толерантности), научно-технического прогресса (фактор возрастания значения информационной составляющей). По мере укрепления гуманистических ценностей власть в сфере образования становится всё более творческой и далёкой от того, чтобы сводиться к отношениям господства и подчинения.

4. Раскрыта структура педагогической власти, предложена классификация видов, форм, уровней, функций. Дифференцированы, в частности, ядро и периферия. Установлено, что педагогическая власть предполагает изменение мотивации, трансформацию императивов, присущих политической и иным формам власти, основанным, главным образом, на принуждении и насилии.

5. Доказано, что в образовательном процессе властные отношения могут продуктивно совмещаться со свободой и что гармонизация отношений между властвующей и подвластной сторонами может основываться на общности их объективных интересов, а соотношение насилия и ненасилия в образовательном процессе целесообразно рассматривать сквозь призму сменяющихся одна другую стадий образовательного процесса. При этом выявлены признаки укорененности свободы в самой сущности образования. Обосновано представление о значимости категории педагогической власти в том, что касается общесоциальной диалектики свободы и власти.

Основные положения, выносимые на защиту

1. Педагогическую власть целесообразно понимать не только в узком, но и в широком смысле слова. Если в узком смысле слова педагогическая власть тождественная власти педагога и отчасти управленческим связям в системе образования, то в широком смысле слова педагогическая власть – это имманентная образованию совокупность специфических властных отношений, проявляющаяся в различных формах и на различных уровнях. Понятие «педагогическая власть» не тождественно понятию «власть педагога». С другой стороны, трактовать понятие «педагогическая власть» в качестве экстраполяции понятия «власть» на сферу образования малопродуктивно, поскольку в этом случае теряется специфика данного социального феномена. Целесообразно концептуализировать педагогическую власть в русле неомарксистского подхода с привлечением понятий, разработанных, в частности, в постструктуралистической традиции.

2. Основанием внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти служит универсальность отношения «учитель – ученик». Педагогическая власть является фактором, порождающим субъектов педагогического взаимодействия. Оппозиция «учитель – ученик» способна замещать широчайший спектр других оппозиций («начальник – подчинённый», «взрослый – ребёнок», «старший – младший»), трансформировать любые виды социальных отношений. В эпоху постнеклассической рациональности, в

современном обществе всё большее значение приобретают и такие модификации названной оппозиции, как «ученик – ученик», «учитель – учитель», а также проявления, связанные с коллективными субъектами, с бессубъектными образовательными процессами, с функционированием надзорных органов, укрепляющихся на пересечении образовательной и политической сфер, с институтами гражданского общества.

3. Педагогическая власть складывается на основе разнообразных видов власти и, в свою очередь, оказывает на них обратное воздействие, служит идеалом властных отношений. Способствуя совершенствованию социальной организации и поддержанию преемственности в общественном развитии, педагогическая власть становится выражением исторической тенденции к освобождению человека, к преодолению элементов господства, диктата, насилия, побуждает к самостоятельности и творчеству. Таким образом, власть приходит к диалектическому отрицанию самой себя, а информационное общество, организованное посредством педагогической, а не традиционной политической власти, трансформируется в более гуманистическую форму, в учительско-ученическое общество «с человеческим лицом». Педагогическая власть парадоксальна, поскольку направлена на выведение человека из подвластного состояния.

4. Педагогическая власть представляет собой многогранный социальный феномен. Она реализуется на нескольких уровнях: глобальном, макросоциальном (социетальном), институциональном, микросоциальном, индивидуально-рефлексивном. Важными формами проявления педагогической власти и, в то же время, элементами ее интегральной структуры выступают традиционный нормативистский комплекс, когнитивно-информационный императив, свободный нравственный идеал, идентификационно-энтелехийный телос. Педагогическая власть трансформирует мотивы, императивы, векторы, присущие политической и иным формам власти, основанным на принуждении, насилию, диктате, на стремлении к доминированию и превосходству. В структуре педагогической власти необходимо различать ядро и периферию, которая образуется элементами,

действительно инкорпорирующими грубое принуждение и насилие, но постепенно гуманизируется под воздействием ядра.

5. В образовательном процессе (понимаемом как в узком, так и в широком смысле) гармонизация отношений между сторонами властных взаимодействий осуществляется на основе общности их объективных интересов. Педагогическая власть диалектически опосредует противоположность власти и свободы не только в образовательном процессе, но и в социально-историческом масштабе, представляет собой синтез этих вечных противоположностей.

Достоверность и обоснованность выводов обеспечивается обращением к широкому кругу общественных явлений, привлечением широкой совокупности философских и научных источников, а также использованием адекватной теоретико-методологической основы.

Научно-теоретическая и практическая значимость результатов диссертационного исследования. Полученные результаты, во-первых, позволяют углубить философские представления о власти, понять механизмы и важнейшие тенденции ее взаимодействия с образованием; а во-вторых, имеют значение для понимания широкого спектра смежных философских вопросов, в числе которых формы социального бытия, соотношение свободы и принуждения, трансформация социальных институтов, гуманизация, направление исторического развития.

Данное исследование может быть востребовано как исходный материал при подготовке курсов по таким дисциплинам как философия, философия образования, социальная философия.

Апробация. Основные положения и результаты исследования нашли отражение при подготовке лекционных выступлений, в публикациях, а также в докладах на конференциях различного уровня. На Всероссийской научно-практической конференции «Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 19–22 ноября 2014 г.); на III Международной научно-практической конференции «Формы и методы социальной работы в

различных сферах жизнедеятельности» (Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 9–10 декабря 2014 г.); на VIII Международной научно-практической конференции молодых учёных «Инновационные тенденции развития российской науки» (Красноярск, Красноярский государственный аграрный университет, 23–26 марта 2015 г.); на IX Всероссийской научной конференции «История мировых цивилизаций: восприятие, образ, репрезентация власти» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 19–22 апреля 2015 г.); на V Международной научно-практической конференции «Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 21–25 апреля 2015 г.); на Всероссийской научно-практической конференции: «Актуальные проблемы философии и социологии» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 19–22 апреля 2016 г.); на X Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 9–11 июня 2016 г.).

Диссертация обсуждалась на кафедре философии, социологии и религиоведения Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева.

Результаты исследования апробированы в процессе подготовки курсов по истории философии, истории педагогики, философии образования и науки и некоторых других.

Структура диссертации определяется логикой исследования, отражает последовательность решения поставленных задач. Текст состоит из Введения, двух глав, разбитых на четыре параграфа, Заключения и библиографического списка. Список включает 245 наименований. Объем работы – 151 страница.

Глава 1. Педагогическая власть как объект философского анализа

1.1. Понятие педагогической власти в системе научно-философского знания

В условиях кризисного развития современного российского общества, стремящегося создать эффективную систему социальной организации, актуален не только философско-образовательный, но и социально-философский анализ образования как одной из главных подсистем общественной жизни, находящихся в сложной субординационной и координационной зависимости. Вот почему мы полностью согласны с тезисом, всесторонне обоснованным Е.А. Авдеевой:

«Сущность кризисных явлений в системе образования, связанных с дегуманизацией и социально-прагматическим поворотом, может быть адекватно понята только в социально-философской, философско-антропологической перспективе, при условии преодоления экономического, социально-политического и прочего редукционизма».¹⁰

Образование – обязательный элемент общественного воспроизводства, и кризис образования – один из симптомов кризиса всей социальной системы. Образование тесно связано и с социальным управлением, и с общественным производством. Как с производством средств к жизни, так и с производством самого человека. Образование интегрирует множество разнообразных измерений и проблемных кругов. В частности, социальную эволюцию и социальную статику. Ведь, с одной стороны, оно направлено на поддержание преемственности в развитии, на передачу знаний, традиций. С другой стороны – на прогрессивное изменение экономических и политических структур, культуры, идеологии.

При этом передача традиции предполагает ту или иную степень навязывания воли одних людей (учителей) другим людям (ученикам). Даже сопротивление чужой воле возможно лишь средствами, которые этой чужой волей переданы в распоряжение сопротивляющегося, дарованы или внедрены.

¹⁰ Авдеева Е.А. Гуманитаризация системы образования: социально-философский аспект: автореф. дис. ... д-р. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / СФУ. Красноярск, 2012. С.4.

Таким образом, встает вопрос о властных отношениях в образовательном процессе, об их специфике, формах, функциях.¹¹

Однако проблема власти касается не только содержания образовательного процесса, но и самой его формы. В связи с общим усложнением образовательной системы (не следует путать ее с системой образования, институциональной структурой более узкой, границы которой, в свою очередь, тоже можно очерчивать по-разному) становятся актуальными задачи её совершенствования, то есть проблемы, касающиеся управления образованием, проблемы организации образования и его самоорганизации. Между тем, в научно-педагогической литературе встречается термин «педагогическая власть», над которым необходимо осуществить философско-методологическую рефлексию. Эту рефлексию следует начать с элементарных форм логического и сравнительно-исторического анализа и продолжить на основе адекватной социально-философской методологии, очевидно, разрабатываемой в рамках именно тех философских школ и направлений, которые давно и плодотворно занимаются соответствующей проблематикой.

Объектом философского анализа может (и должно) становиться, в конечном счете, любое явление действительности. Предметом социальной философии выступают, прежде всего, сущностные уровни изучаемого явления, его место в социальной системе в целом, внутренние противоречия, важнейшие закономерности эволюции, ценностно-смысловые аспекты.

В данном параграфе введём понятие «педагогическая власть» и покажем его место в системе социально-философских (а отчасти также и конкретно-научных, педагогических) знаний, продемонстрируем его общефилософскую значимость.

Для этого необходимо, во-первых, остановиться на понятии «власть». Данный уровень включает в себя несколько шагов, начиная от лингвистического анализа и заканчивая анализом теоретических концепций.

¹¹ Кузин И.В. Образование и насилие // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 266–276. 119.

Матвиенко Т.Н. Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии П.М. Фуко // Известия ВолгГТУ. 2012. №10. С.21–25.

Во-вторых, уточнить содержание понятия образования. Сразу отметим, что прилагательное «педагогический» будет использоваться нами преимущественно в широком смысле слова, в значении «относящийся к образованию», как синоним слова «образовательный», однако всё же с некоторыми коннотациями. Слово «педагогический» в большей степени, чем слово «образовательный», указывает на профессиональную деятельность, на отношение к системе образования. Но и система образования будет пониматься гораздо шире, чем совокупность образовательных учреждений. Так, в работах Е.А. Авдеевой система образования трактуется как «социально-культурная система, направленная на формирование человека (на основе обучения и воспитания) в контексте определенной онтоантропологической парадигмы».¹²

В-третьих, необходимо вскрыть специфику власти, властных отношений применительно к образовательной сфере, то есть, говоря несколько упрощённо, подвести понятие «педагогическая власть» под более общее, родовое понятие, указав при этом видовые отличия. На деле провести данную операцию безупречно с формально-логической точки зрения нам не удастся и придется прибегнуть к операциям, дополняющим определение, таким как указание, пояснение, сравнение. Говоря языком феноменологии, исследователю приходится иметь дело не только с нередуцируемой интуицией, очевидностью власти, но и с нередуцируемой интуицией педагогической власти. На этом этапе исследования феноменологический метод представляется более подходящим инструментом, чем анализ.

В-четвёртых, необходимо развернуть исходную абстракцию в систему взаимосвязанных понятий. Эта система в данном параграфе будет только намечена, а более подробно реконструирована в последующих разделах работы.

Наконец, в-пятых, интегрируем конкретизированное понятие в широкий комплекс социально-философского знания, придав полученным выводам методологическую направленность (то есть продемонстрируем полезность

¹² Авдеева Е.А. Гуманитаризация системы образования: социально-философский аспект: автореф. дис. ... д-р. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / СФУ. Красноярск, 2012. С.10.

понятия для решения тех или иных теоретических или практических проблем) и мировоззренческую направленность (то есть продемонстрируем его философско-мировоззренческую значимость). Этот шаг предпринимается преимущественно во второй главе данной работы.

Принципы конструирования понятия власти, а также многочисленные трудности, связанные с определением понятия власти, хорошо известны,¹³ тем не менее, прояснить понятие необходимо.

«Сам язык является средством познания и полем реализации герменевтических возможностей, задает горизонты (и, увы, границы) понимания. Поэтому вполне методологически обоснованно, приступая к определению смысла какого-либо понятия, начинать с лингвистического анализа слова. Посредством внутриязыкового сравнительного анализа, этимологии и синонимии, равно как через межъязыковой поиск соответствий можно получить спектр составляющих слово лексических значений, даже с учетом особенностей его узуса».¹⁴

Сопоставим слова, обозначающие власть в пяти наиболее репрезентативных (с точки зрения вклада в западную философскую традицию) языках.

Русское слово «власть», глубоко укорененное в общеиндоевропейских пластах языка, синкретизирует, по мнению В.В. Минеева, разнообразные интуиции. Пространственно-субстанциальную («волость», область, страна) – с процессуальной («владеть»), субъектную (владею) – с объектной (чем владею? – волостью), личностно-персонифицированную (владыка) – с безличной (власть как незримая, но неодолимая сила, влечение), лимитирующую – с творчески-побудительной, внутреннюю объединяющую – с внешней враждебно-отчуждающей, интуицию возможности (собственно воля, желание) – с интуицией действительности (осуществление).

¹³ Allison L. The Nature of the Concept of Power // *European Journal of Political Research*. 1974. Vol. 2. № 1. P. 131–142.

Wrong D.H. Some Problems in Defining Power // *Power: Critical Concepts* / ed. by John Scott. Vol. 1. London: Routledge, 1994. P. 62–71.

Martin R. The Concept of Power: A Critical Defence // *Power: Critical Concepts* / ed. by John Scott. Vol. 1. London: Routledge, 1994. P. 88–102.

Ледяев В. Г. Власть: концептуальный анализ. М.: «Российская политическая энциклопедия», 2001. 384 с.

¹⁴ Китариогло А.Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2015. № 2 (32). С. 263.

Таким образом, концепт власти охватывает следующие ступени «эманации»: 1) некая скрытая сущность (сила); 2) возможность ее проявления, возможность проявить силу, возможность вообще; 3) проявление этой силы (влияние как действие и его результат): 4) зримо-материальное, вещественно-субстанциальное, но также и системно-процессуальное воплощение данной силы (органы власти, люди, их представляющие, наконец, статус этих людей, их права и обязанности). Аналогичная структура обнаруживается и в других современных языках. Но в каждом, конечно, присутствуют свои акценты.

Ранее было показано, что «...дискурс греческого языка предлагает онтологическое и энергийное осмысление слова «власть». Семантическое гнездо первого греческого слова (αρχή) содержит значение «начало», из чего можно заключить, что власть в греческой культуре мыслится в неразрывной связке с её источником, субъектом, имеет созначение первичности и фундаментальности. Второе слово, обозначающее власть в греческом дискурсе (ἐξουσία) – слагается из приставки «ἐξ» = «эк» со значением источника «из, с, от» и существительного «ουσία» со значением: 1) вещество 2) суть; сущность. Слово «ἐξουσία» усваивает понятию «власть» значение деятельности, производимой сущностью, субъектом, и в этом смысле может быть названо «энергийным». Например, в дискурсе византийской религиозной философии энергия понимается как инобытие сущности. П.А. Флоренский, яркий представитель этого направления русской философской школы, исходя из такого, паламитского понимания сущности и энергии, считал, что у бытия (любой сущности) есть сторона внутренняя, которою оно обращено к себе самому, а есть сторона внешняя, направленная к другому бытию, к тому, что не есть оно».¹⁵

Эти две стороны – одно и то же бытие, хотя и по различным направлениям. Одна сторона служит самоутверждению бытия, другая – его обнаружению, явлению, раскрытию (можно как угодно назвать эту жизнь, связующую одно бытие с другим бытием). Несколько забегаая вперед, заметим, что данное

¹⁵ Китариогло А.Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 264.

понимание власти представляется нам наиболее адекватным для концептуализации власти педагогической, для понимания отношения между учителем и учеником, более предпочтительным, поскольку еще лишено односторонности иных подходов (инструментально-силового, метафизически-волевого, структурно-функционального, экзистенциального и многочисленных их разновидностей), а главное – позволяет усмотреть и концептуализировать в структуре педагогической власти телос, который нам представится чрезвычайно важным элементом с точки зрения установления ее специфики (см. § 1.2).

«По терминологии древней, эти две стороны бытия называются сущностью или существом, οὐσία, и деятельностью или энергией, ἐνέργεια. Усвоенное неоплатонизмом, святоотеческой письменностью, позднесредневековым богословием Восточной Церкви и в значительной мере усвоенное современной наукой (имею в виду преимущественно термин энергия – в физическом и натурфилософском словоупотреблении), эта терминология, по-видимому, наиболее соответствует потребностям философской мысли»¹⁶.

«Таким образом, энергия есть способ общения сущностей. А если это общение имеет свойства управления и иерархичности, то энергия (так понимаемая) становится проявлением, субстратом властных отношений.

Дискурсы власти, разворачивающиеся в руслах латинского, русского, английского и немецкого языков дают более разветвлённый спектр смысловых оттенков, хотя акцент уже явно смещён с онтологии и генеалогии власти (которые демонстрирует грекоязычный дискурс) в сторону рассмотрения её феноменальной и утилитарной составляющей. Здесь прослеживаются следующие общие черты: 1) связь власти со своим субъектом, с тем, через кого она актуализируется, чьё мнение и суждение влияет на это действие (*auctoritas, authority*); 2) её конституирующий признак-действие, а именно – владение, управление (*dominium, imperium, власть, Gewalt*); 3) её конституирующий признак-состояние – потенция, сила и возможность такого действия (*potestas, power, Macht*).

¹⁶ Флоренский П.А. Мысль и язык // Соч. в 4 т. Т. 3(1). М.: Мысль, 2000. С. 255.

Понятийное ядро концепта «власть», как свидетельствует анализ лексем, фиксируемых толковыми и терминологическими словарями, непременно содержит следующие составляющие: источник, первооснова, начало, «господство (доминирование), право, контроль (способность контролировать), сила, влияние, принуждение, авторитет».¹⁷

«Власть» принадлежит к сфере нашего осмысленного конструирования социальности, что накладывает на него определённую специфику: оно не может быть таким же однозначным, как любое конкретно-вещественное существительное (собственное или нарицательное).¹⁸

Более того, власть является понятием предельным, истинно философским, поскольку не может быть по существу дела подведено под понятие более широкое (следы этой предельности понятия, его неопределимости сохраняются в понятии «педагогическая власть»). Иными словами, можно, конечно, определить власть как разновидность отношений (между людьми), однако раскрыть специфику этой разновидности, избежав тавтологии, не удастся. Интуитивно ясное нам властное отношение не может быть редуцировано ни к вещественно-материальной, ни к экономической, ни даже к структурно-иерархической составляющей (поскольку содержит, в частности, значительный экзистенциальный контент). Выбор той или иной исходной интуиции власти, разумеется, обусловлен общими философско-мировоззренческими и методологическими предпочтениями.

«Кратологические» понятия, или «властные термины» (power terms), как их иногда обозначают в англоязычной литературе, различаются между собой по совокупности обязательных смысловых элементов (определяющих свойств). Их специфика наглядно проявляется в ситуациях, когда мы пытаемся отделить один класс феноменов от других.¹⁹ Для прояснения сущности понятия власти и его отличий от смежных терминов можно использовать приёмы, обычно применяемые в аналитической философии. Это, прежде всего, формально-

¹⁷ Шейгал Е.И. Власть как концепт и категория дискурса. [Электронный ресурс]. См. библиографический список.

¹⁸ Китариогло А.Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 264-265.

¹⁹ Ледаев В.Г. Власть: концептуальный анализ // Полис. 2000. № 1. С. 97–107.

логический анализ, но также анализ семантический, структурно-функциональный, системный. Необходимо прояснить следующие предпосылки (векторы концептуализации власти): обязательность для властных отношений субъект-объектной дихотомии; соотношение власти как потенциала и его реализации; описание власти в терминах атрибуции, отношения и действия; проявление результата власти; адекватность применения термина, относящегося к социальной сфере, к объектам неживой природы; присутствие в понятии «власть» коннотаций оппозиции, конфликта, асимметрии, сопротивления и других. Ответы на эти и некоторые другие вопросы, которые, по-сути являются ядром концептуального анализа власти, призваны помочь нам достигнуть желательной степени определённости в понимании её как социального феномена.

Наиболее продуктивно, на наш взгляд, рассматривать эти вопросы в парадигме потенциальной или актуализированной причинно-следственной связи. В этом случае они обозначают разновидности каузальных отношений предполагающих, в свою очередь, что основными структурными элементами властного отношения являются агент-субъект и агент-объект власти. Первый выступает причиной (возможного) изменения действий, состояния или свойств другого агента (объекта). Властными отношениями, с точки зрения В.Г. Ледяева, в прямом смысле могут быть названы только такие, где присутствует каузальная связь между элементами классической властной дихотомии. «Феномен властных отношений, а именно его мы имеем в виду, когда употребляем понятие «власть», имплицитно предполагает наличие как минимум двух участников. Эти отношения определяются наличием между этими участниками подчинённости и иерархичности».²⁰

В целом представления о власти эволюционируют от субстанциалистского, однозначно детерминистского, субъект-объектного, асимметричного, личностно-волевого, подхода к реляционному, стохастическому, внеличностному. Сравним некоторые акценты, отличающие неклассические теории от классических.

²⁰ Китариогло А.Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 264-265.

Большинство авторов, в частности, А.А. Дегтярев и А.Ю. Мордовцев, согласны в том, что для немецкой философии свойственно волевое понимание власти.²¹ Для И. Г. Фихте, Г. Гегеля, К. Маркса, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, М. Вебера власть – это способность, возможность субъекта навязать свою волю объекту. На наш взгляд, между тем, как понимает волю, например, Шопенгауэр, и тем, как понимает ее Ницше, есть существенные различия, но анализ таких деталей не входит в наши задачи.

Напротив, Мишель Фуко пишет: «Понять власть, это значит, атаковать не столько те или иные институты власти, группы, элиту или класс, но скорее технику, формы власти... следует отказаться от использования методов научной или административной инквизиции, которые обнаруживают, кто есть кто, но не отвечают на вопрос, почему этот “кто” стал тем, кого можно идентифицировать в качестве субъекта».²²

В другой своей работе Фуко говорит о власти как о всеобщем, «тотальном» принципе, имманентном социуму как таковому. Власть вездесуща, потому что она производит себя в каждое мгновение в любой точке или, скорее, – в любом отношении от одной точки к другой».²³ Таким образом, в постструктуралистской концепции власти идея тотальности власти углубляется от уровня контроля институций до уровня условий их генезиса и функционирования.

Следует отметить, что неполитический и неинституциональный, а как мы его называли ранее, энергийный смысл власти был эксплицирован в православной (византийской) онтологии задолго до философии постмодернизма. Имеем в виду творения архиепископа Фессалоникийского Григория Паламы (XIV век), рассматривавшего триадологические и сотериологические вопросы общения нетварных и тварных субъектов и их волю. Потенциал православной онтологии весьма велик, но пока реализован не в полной мере в отечественной философской мысли.

²¹ Мордовцев А.Ю. Особенности государственной власти в условиях трансформирующегося российского общества: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – социальная философия. Улан-Удэ. 154 с.

²² Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. С. 214.

²³ Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. С. 192.

Многие современные исследователи, использующие событийную модель осмысления социальной реальности, говорят о необходимости в этом контексте построить такой способ разума власти, который схватывал бы не институциональный, а экзистенциальный ее смысл.²⁴ Для этого представляется продуктивным рассматривать власть в контексте и сквозь призму базовых экзистенциально-значимых ситуаций: любовь, священное, совесть, справедливость, собственность, богатство. Такое рассмотрение концепта «власть» является инновационным, так как исходит не из традиционной парадигмы сущего и сущности, политической или институциональной актуализации власти, а использует ключевое понятие современной онтологии – со-бытие. Власть не сводится к событию, но являет себя через него.

Макс Вебер, классик социологического дискурса о власти, трактовал власть как возможность навязывать свою волю другим и называл три источника власти: насилие, авторитет и право. Однако в трудах Мишеля Фуко сущность власти подверглась глубокому переосмыслению: власть не является простым ограничением свободы, ограничителем наших возможностей и не исходит от каких-либо персон (короля, учителя), не сводится к действиям, убеждениям, возможностям отдельных людей, а вездесуща и имманентна любым социальным сферам и отношениям. Власть не имеет чисто негативного характера, но генерирует объекты познания, можно сказать, оформляет пространство наших возможностей. Она осуществляется посредством дисциплинарных практик, нормирования, ранжирования, надзора и неотделима от знания. Наряду с тюрьмами и больницами важнейшим местом реализации дисциплинарных практик становятся учебные заведения.²⁵ Анонимная педагогическая власть (Фуко данный термин не употребляет), подобно власти врачебной, становится одной из стратегий индивидуализации человека.²⁶

²⁴ Соловьева С.В. Феномены власти в бытии человека: автореф. ... дис. д-р. филос. наук: 09.00.01 – социальная философия / Самарский гос. ун-т. Самара, 2010.

²⁵ Матвиенко Т.Н. Научно-педагогическая концепция П.М. Фуко: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоградский гос. социально-педагогический университет. Волгоград, 2012. 166 с.

²⁶ Бейсенова Г. А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К. С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С.212–226.

Однако в своих последних работах Фуко ищет ответ на вопрос о путях сопротивления навязываемым нам извне матрицам, о способах преодоления заданных поведенческих кодов и находит их предпосылки в античных техниках «заботы о себе», которые в последующие исторические периоды нашли выражение в пасторской, врачебной, учительской и иных формах власти. Согласно представлениям Мишеля де Серто, люди всегда мягко и творчески сопротивляются навязанным схемам. Так, Мишель де Серто противопоставляет письмо (стратегию господствующих) чтению (тактикам подчиненных).²⁷ Обычные люди, потребители обнаруживают свою свободу, изменяя способы прочтения. Способы использования навязанной продукции, способы обращения с навязанными знаниями. Эта концепция вполне стыкуется с представлениями П. Бурдьё²⁸ о символической власти, выражающейся в способности изменять восприятие и оценки социальной действительности, которые и оказывают решающее влияние на саму его организацию, что чрезвычайно актуально для реалий образовательного процесса. При этом, как показала Х. Арендт, одна из пионеров коммуникативистского понимания власти, носителем власти выступает не индивид, а группа.²⁹ И власть поддерживается лишь до тех пор, пока сохраняет свое единство группа, характеризующаяся общностью языка, символов, убеждений, ценностей, смысловых переживаний.

В связи со сказанным выше на первый план выдвигаются два тесно взаимосвязанных вопроса. Во-первых, о роли власти в образовании как сфере человеческого бытия, в границах которой происходит обобществление смыслов, интродукция символических систем и передача опыта. Во-вторых, о роли образования в том, что касается воспроизводства, эволюции власти.

Ответ на оба вопроса зависит, конечно, от методологии поиска ответов. Пожалуй, наиболее влиятельной теорией, вобравшей в себя все лучшие достижения предшествующей социально-философской мысли и оказавшей

²⁷ Серто Мишель де. Изобретение повседневности. 1. Искусство делать / СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. 330 с.

²⁸ Бурдьё П. О символической власти // Бурдьё П. Социология социального пространства / СПб.: Алетейя, 2007. С. 87–96.

²⁹ Арендт А. О насилии. М.: Новое издательство, 2014. 148 с.

влияние на все последующие школы, стала в данной области «критическая теория общества», выступившая против принципа господства. Причем именно в рамках данной концепции проблематика познания и образования была увязана с проблематикой власти по самому существу дела. Ценным представляется и блестящее владение диалектической методологией, присущее представителям данного направления, а также широта концепции, позволяющая интегрировать разнообразные подходы, постструктуралистический и феноменологический. Лишь применение принципа единства противоположностей свободы и принуждения, принципа диалектического отрицания, других принципов диалектики позволяет выявить и концептуализировать такой трудноуловимый объект как педагогическая власть, преодолев ряд фундаментальных антиномий.

Следует исходить из того, что, сопротивляясь порабощению, человек может черпать источник сопротивления лишь в том же самом обществе, в котором действуют порабощающие факторы, в его социальных практиках, институтах и идеологии. Недиаlecticное противопоставление власти освобождению едва ли перспективно. Вот почему необходим поиск таких форм, видов, тенденций власти, которые закономерно открывали бы путь к преобразованию тоталитарных форм в подлинно гуманистические, не сковывающие свободу человека. В этой связи обратимся к образовательной практике и процитируем фрагмент из работы Т.Н. Матвиенко:

«Образование, по П.М. Фуко, это социальный институт, в современном мире представляющий высокоразвитую социально-политическую и общественно-политическую институцию. ... Так как образование есть формирование «другого человека» в ученике, то в этом смысле данная категория имманентно представляет собой насилие».³⁰

По мнению Т.Н. Матвиенко, Фуко в данном случае находится под влиянием неомарксизма, в частности, Л. Альтюссера. Поэтому образование представляется, прежде всего, очередным средством доминирования. Однако ни из концепции

³⁰ Матвиенко Т.Н. Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии П.М. Фуко // Известия ВолгГТУ. 2012. № 10. С. 21–25.

Фуко, ни тем более, из теорий неомарксистов не следует, что образование не может быть другим или, более того, что в нем отсутствует громадный освободительный потенциал. Альтернативный подход к образованию, отвечающий установкам критической теории, продемонстрирован, например, П. Фрейре, к проектам которого мы обратимся в дальнейшем.

Важно помнить, что сам Фуко реализовал далеко не все возможности своей концепции. В ранний период творчества он действительно видел современное образование как поле упрочения именно тех отношений, которые правомерно назвать отношениями господства, то есть демонстрировал нетрадиционный подход к традиционным видам власти (упомягая о недискурсивных практиках, нигде не уточняет, что они собой представляют), можно сказать, рассматривал образование в терминах политической власти. Однако в поздний период направление его поиска изменилось. Во многих случаях фукодианский подход вполне согласуется с общими установками Франкфуртской школы, с различными гуманистическими концепциями. В том, что касается внутреннего мира личности, её мотивации, символического пространства, культурного текста, неизбежно обращение к философии диалога (М. Бубер, В.С. Библер), к феноменолого-герменевтической традиции (Э. Левинас). Вполне согласуются неомарксистский и фукодианский подходы с широким философско-антропологическим пониманием образования и педагогики, характерным, например, для К.Д. Ушинского.³¹

Не противоречит ни установкам критической теории М. Хоркхаймера и Т. Адорно, ни фукодианскому подходу, ни коммуникативистской теории Ю. Хабермаса и наша гипотеза о том, что, хотя образовательная практика является областью конституирования дисциплинарной власти, тоталитарной политической власти, она становится и областью формирования качественно иного вида власти, направленного в целом на преодоление господства. Приведем цитату из статьи Н.Р. Калимуллиной, с полным основанием возражающей Ж. Бодрийару:

³¹ Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.

«...Концепция власти П.М. Фуко включает в себя рассмотрение проблемы возникновения сопротивления, которое у данного автора является полюсом внутри отношений власти и, как ее полюс, точно так же пронизывает общество».³²

Теперь уместно перейти к понятию образования и непосредственно к понятию педагогической власти. Логика перехода может быть разной, но переход оправдан, поскольку между образованием и властью легко устанавливается общая, существенная, внутренняя, необходимая, устойчивая, иными словами, закономерная связь. Образование – один из социальных институтов (хотя нас оно интересует, в конечном счете, как способ человеческого бытия), властные отношения от него неотрывны.

Если понимать под обществом обособившуюся от остальной природы область мира, форму существования людей, то ключевой составляющей общества, наряду с самими индивидами, телесными существами, ментально-психическими феноменами, культурой, интегрированным в общество природным ландшафтом, являются общественные отношения, то есть формы социального взаимодействия между людьми. О любых отношениях уместно говорить в терминах системы, структуры и элемента. Тогда сеть устойчивых связей между элементами социальной системы, поддерживающими ее целостность, можно обозначит как социальную структуру. В качестве таких элементов выступают группы, организации, социальные роли и функции, социальные институты.

Социальный институт обычно определяется как элемент социальной структуры, форма организации общественной жизни, обеспечивающая воспроизводство данного общества. В этой связи, социальный институт, в том числе, образование, может рассматриваться с разных взаимодополнительных точек зрения: совокупность учреждений, правил поведения, ролей, социальных действий. Как и любой другой институт, образование, входящее в пятерку важнейших из них, отвечает определенной группе потребностей общества и поддерживает, оформляет, направляет некоторую сферу жизнедеятельности.

³² Калимуллина Н.Р. Особенности определения феномена власти в традиции философии постмодернизма // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. № 338. С.41.

В случае науки и образования потребностями, вызывающими к жизни появление социального института, являются познание, передача опыта и воспроизводство кадров. Основными ролями – учитель (в том числе, мастер, родитель, если не редуцировать образование как социальный институт к системе образования), ученик, ученый (вообще человек как исследователь). А основными социальными действиями – исследование, преподавание, учеба.

Любому социальному институту как форме организации имманентны властные отношения. Однако в свете теории власти-знания связь между научно-образовательной сферой и совокупностью отношений господства-подчинения приобретают особые черты:

«Диалектика познания и властвования парадоксальна, подчас трагична. Процедуры иерархизации, манипулирования, контроля неотрывны от структуры научно-практической и научно-теоретической деятельности. Знание и власть взаимно обуславливают друг друга: познание выступает предпосылкой власти, а власть – целью, средством, мерилom и опять же условием познания... Подобно любому другому социальному институту научное сообщество пронизано отношениями доминирования. На всем лежит печать субординации и бюрократизации».³³

Согласно представлениям К. Манхейма, взаимодействие науки с властью, с политической системой имеет позитивные и негативные стороны. С одной стороны, оно облегчает распространение научных идей; с другой – кризисы политического мышления становятся кризисами научной мысли.³⁴

В советский период, согласно хорошо обоснованному мнению В.А. Леглера, науки трансформировались в квазинауки, точнее, в «локальные идеологии», а научное сообщество – в сообщество идеологическое.³⁵ Аналогичная оценка во многом была бы справедлива и в отношении образования.

³³ Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 33.

³⁴ Манхейм К. Диагноз нашего времени // М.: Юрист, 1994. 697 с.

³⁵ Леглер В.А. Идеология и квазинаука // Философские исследования, 1993. № 3. С. 68–82.

Для того чтобы ослабить элементы принуждения, навязывания чужой воли, подавления личности в пространстве науки и образования, нужно понять природу властных отношений, имманентных данной сфере. Понять, являются ли они просто распространением политико-административных отношений на образовательную практику или всё же составляют специфическую совокупность.

Глубинная, существенная, необходимая, устойчивая взаимосвязь между феноменом власти и феноменом образования была четко зафиксирована в трудах Платона, Аристотеля, Плутарха и других античных классиков.

Вопросы, касающиеся власти учителя над учеником, родителя над ребёнком, наставника над послушником, системы ценностей над сознанием индивида всегда были в поле зрения и философов, и педагогов. Однако более или менее ясно сформулированное понятие «педагогическая власть» складывается лишь к концу XX века. Оно стало результатом обобщения достаточно высокой степени, хотя четко отрефлексированным его считать нельзя.

Древние и средневековые авторы, как правило, говорят о власти старших над младшими, отца над сыном, учителя над учеником, господина над рабом, мужа над женой, эллинов (образованных) над варварами (необразованными), не объединяя все эти оппозиции термином «педагогическая власть». Это и понятно: основанием власти отца над сыном в представлении древних является скорее обычай, закон, божья воля, а не положение учителя, то есть источника знаний и умений (последнее остается скорее обстоятельством сопутствующим, но не главным). Поэтому, историю философско-педагогических идей, в частности, историю представлений, синтезирующих философию власти и философию образования, вполне правомерно рассматривать как раз с точки зрения становления понятия «педагогическая власть». Разные авторы постепенно выявляют те или иные ее аспекты, проявления, функции.

Наиболее древними письменными свидетельствами напряженного осмысления отношений между старшими и младшими, между теми, кто передаёт свой опыт, и теми, кому он передаётся, служат, безусловно, священные тексты традиционных мировых религий. Так, в Библии последовательно проводится

тезис о необходимости почитания отца и матери, о необходимости послушания учителю.

Кристаллизация философии как особой формы духовной культуры ознаменовала существенный прогресс в области освобождения духа, мысли, познания. Однако, проблема власти, следовательно, ограничения свободы ученика, собеседника, обнаруживается достаточно легко и, так или иначе, осознаётся самими философами. Эталонным примером в этом отношении служит сообщество пифагорейцев – философское сообщество, отличавшееся, вместе с тем, исключительно авторитарными обычаями.³⁶ Традицию оправдания строгой дисциплины и послушания продолжили Платон, Аристотель, киники, стоики...³⁷

Следовательно, сохранялось определённое противоречие между сущностью философии (науки) как свободного (по)знания, с одной стороны, и реально существующими принципами организации познавательного процесса и организации научно-философского сообщества, с другой стороны. Причём, это противоречие тогда ещё не стало предметом углублённой, целенаправленной философской рефлексии.

Вот что пишет Платон в «Государстве»:

«...Всякое искусство... это власть и сила в той области, где оно применяется..., следовательно, любое искусство имеет в виду пригодное не сильнейшему, а слабейшему, которым оно и руководит... всякая власть, поскольку она власть, имеет в виду благо не кого иного, как тех, кто ей подвластен и ею опекаем – в общественном и в частном порядке».³⁸

Сближение искусства с властью свидетельствует о её очень широком понимании. В «Законах» Платон продолжает:

«Если у человека величайшая власть соединяется с разумением и рассудительностью, возникают наилучший государственный строй и наилучшие законы – иного не дано. ...Никакая человеческая природа ... не в состоянии

³⁶ Лебедев А.В. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М.: Наука, 1989. 576 с.

³⁷ Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей. М.: Наука, 1996. 335 с.

³⁸ Платон. Государство // Соч. в 3 т. Т. 3. Ч.1. М.: Мысль, 1971. С. 89–454.

неограниченно править человеческими делами без того, чтобы не преисполняться заносчивости и несправедливости».³⁹

В процитированном выше фрагменте особенно явственно проступает педагогический потенциал власти. А также властный потенциал образования.

Вообще Платон, развивавший идеи пифагорейцев, Сократа и, возможно, других представителей Афинского просвещения проводил линию на развитие тех способностей и даже знаний, которые уже имеются в душе – диалог «Менон».⁴⁰ Для нас этот диалог примечателен не хорошо известной теорией знания как припоминания виденного в потусторонней жизни (анамнесис), а тем, что он содержит признаки явных сомнений, которые испытывал автор. Платон оставил открытым вопрос о том, можно ли научиться добродетели. Ведь ни Фукидид, ни другие великие афиняне не сумели передать морально-этические ценности своим детям. Таким образом, обучение для Платона – это проблема, что не всегда признают догматически настроенные комментаторы.

Точно таким же открытым вопросом остаётся для Платона и характер взаимодействия между миром идей и миром вещей. Практически все диалоги Платона имеют выраженный педагогический подтекст, идёт ли речь о природе души⁴¹, любви⁴², смертности.⁴³ В определённом смысле Платон принадлежит тому же направлению поиска, что и Демокрит. Оба эти мыслителя, несмотря на то, что являются идейными противниками, говорят о необходимости адекватного воспитания и обучения, о внимании к природе ребёнка и, в то же время, к природе как таковой, о важности возраста, индивидуальных особенностей, социального старта. Считается, что Платон решает эту проблему радикально: дети не должны знать своих родителей. Однако, общий дух платонизма, «Государства» и «Законов» всё же не позволяет принимать любые утверждения философа за чистую монету. Здесь повсюду постановка проблем, а не поучения.

³⁹ Платон. Законы // Соч. в 3 т. Т. 3. Ч.2. М.: Мысль, 1972. С. 83–478.

⁴⁰ Платон. Менон // Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 575–612.

⁴¹ Платон. Федр // Соч. в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970. С.157–222.

⁴² Платон. Пир // Соч. в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970. С. 95–156.

⁴³ Платон. Федон // Соч. в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970. С. 11–94.

Более прямолинейна позиция Ксенофонта, который глорифицирует систему воспитания в Спарте и Персии. У персов воспитанием детей занимается государство, а не родители, поэтому и сами законы персов трактуются Ксенофонтом как установления, предупреждающие правонарушения, а не карательные. Лейтмотивом «Киропедии» является беспрекословное повиновение старшим, гражданская солидарность, физическая подготовка.⁴⁴ Ксенофонт, в отличие от Платона, остаётся поверхностным мыслителем: он не видит объективных этических, гносеологических и онтологических проблем, касающихся обучения и воспитания, а также неразрывно связанных с ними отношений господства и подчинения (послушания). В концепции Ксенофонта не остаётся места для специфического вида власти, реализующегося в образовательном процессе, поскольку не остаётся пространства для свободного творчества ребёнка, для тех практик самоизобретения, которые опрокинули все коды заданности и стали магистральным путём развития античной пайдеи и о которых пишет Фуко во втором и третьем томах «Истории сексуальности».⁴⁵

Аристотель безусловно продолжил философско-педагогическую традицию Сократа и Платона.⁴⁶ Он ищет компромисс между домашним воспитанием и государственным, между педагогикой и педономией. Он крайне отрицательно относится к спартанскому воспитанию, прославляемому Ксенофонтом, и подчёркивает, что конечной целью воспитания является человек, а не дикий зверь.

Таким образом, с одной стороны, воспитание обусловлено общественным устройством. С другой стороны, оно обусловлено организацией самой природы (предрасположенность, возраст, кайрос). При этом и природа не гомогенна. Во-первых, речь идёт о мире идей, пребывающих вне времени (поэтому ссылками на них нельзя объяснить возрастные различия). Во-вторых, речь идёт о мире телесном, пребывающем во времени и пространстве. И если принять всё это во

⁴⁴ Ксенофонт. Киропедия. М.: Наука, 1976. 335 с.

⁴⁵ Фуко М. История сексуальности. Том 2. Использование удовольствий. СПб.: Академический проект, 2004. 432 с.
Фуко М. История сексуальности-III: Забота о себе / Пер, с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомы под общ. ред. А.Б. Мокроусова. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.

⁴⁶ Аристотель. Никомахова этика // Соч. в 4 т. Т.4. М.: Мысль, 1983. С. 53–293.

Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. М.: «Мысль», 1983. Т. 4. С. 376–644. Перевод с древне-греч. С. Жебелева.

внимание, то придется признать, что педагогическая власть не может сводиться к власти политической или к власти старших над младшими, но скорее является властью знающего над незнающим. Впрочем, и само знание при этом остаётся открытой проблемой (вспомним знаменитую сократическую сентенцию о том, что нельзя знать, что есть добродетель, и при этом добродетельно себя не вести).

В эпоху Средневековья, в условиях теоцентрического мировоззрения и связанного с ним дидактизма, авторитарный характер отношений между учителем и учеником становится не только более явным, но и более обоснованным. Обоснование же как таковое (пусть даже авторитарной концепции) становится необходимой предпосылкой предстоящего критического переосмысления ранее утвердившихся взглядов. Возвышенные образы учителя и ученика формируются в писаниях Климента Александрийского, Августина Иппонского, Иринея Лионского, Фомы Аквинского, Бернара Шартрского (метафора карликов, сидящих на плечах великанов), Иоанна Солсберийского (конституирование педагогики как особой отрасли знания).⁴⁷ К текстам блаженного Августина мы обратимся во втором параграфе.

Эпоха Возрождения стала временем становления гуманистических идей и, что принципиально важно, последние формировались в значительной мере именно в рамках педагогического дискурса. Педагоги-гуманисты – Витторино да Фельтре, Ян Амос Коменский и многие другие – обосновали концепцию обучения, основанную не на принуждении и наказаниях, а на мотивации к получению удовольствия, на внимании к уникальным особенностям каждого ребёнка. Был поколеблен принцип крайнего традиционализма «чем древнее, тем ближе к истине» (Леонардо да Винчи обычно приписываются слова о том, что ученику надлежит превзойти учителя). Была подвергнута критике авторитарная педагогическая концепция в целом, но одновременно продемонстрирована, доведена до гротеска и сама проблема педагогического управления (вспомним произведения Ласарильо из Тормеса, а также образы учителей, созданные

⁴⁷ Августин А. Об учителе // Августин А. Об истинной религии. Теологический трактат. Мн.: Харвест, 1999. С. 300–350.

Франсуа Рабле). Изменяются представления о детстве, о ребёнке, и одновременно оформляется институт образования как мощная альтернатива семье, что продемонстрировано Ф. Арьесом, А.Г. Кисловым и другими авторами.⁴⁸

«Для истории науки и культуры не безразлично, пишет В.В. Лапицкий, что Коперник, Ньютон, Лейбниц, Бойль, Ф. Бэкон и др. были профессиональными теологами. ... Без понимания этого обстоятельства революция в науке Нового времени сведётся к умению ставить эксперименты и обобщать их посредством индуктивных методов ... Для истории педагогики тем более не безразлично, что Коменский был профессиональным теологом. Без понимания этого обстоятельства новая педагогика сведётся к умению применять дидактические методы для приятного и успешного обучения, а пансофия останется в стороне».⁴⁹

Хотя Ян Амос Коменский выдвигал свою «Великую дидактику», основанную на пансофии (всеведении), в противовес средневековой схоластике, его концепцию правомерно рассматривать и как вершину прогрессивной средневековой теологической мысли. Возрождение, как показал, в частности, А.Ф. Лосев, развивает лучшие традиции Средневековья, а не порывает с ними.⁵⁰ Эти традиции, так или иначе, связаны и с античным греко-римским наследием, и с христианством. Культурный синтез очень глубок. Многие идеи имеют общечеловеческие истоки (не случайно Сократа и других добродетельных язычников раннехристианские авторы называли «христианами до Рождения Христа»). В целом речь идёт об укреплении личностного начала, о принципе свободы воли, о новых гранях человеческой свободы, которые не акцентировались в античном космосе (закон, рок, судьба).

Соответственно мотив свободы усиливается и в педагогике, что, на наш взгляд, должно было бы обострить внутренние противоречия педагогической концепции, поскольку необходимость подчинения и послушания по-прежнему сохраняла значимость. Коменский высоко ценил свободу вероисповедания и

⁴⁸ Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. 416 с. Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву // Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун.-та, 2002. 165 с.

⁴⁹ Марчукова С.М. Ян Амос Каменский: приглашение к диалогу // СПб.: Европейский Дом, 2008. 128 с.

⁵⁰ Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. М.: Мысль, 1982. 624 с.

свободу слова, терпимость религиозную и политическую, понимал человека как существо изначально свободное (а не только природное). Вместе с тем, он не мог отказаться от необходимости принуждения в образовательном процессе. И его концепция педагогической власти (хотя, конечно, он вряд ли употреблял такой термин) должна была каким-то образом смягчить остроту этой вечной оппозиции.

В Новое время в педагогике усиливаются рационалистические мотивы. Становление понятия педагогической власти протекает под знаком противостояния полярно противоположных принципов: иннеизм (врожденные задатки) или эдукационизм (воспитание), природосообразность или культуросообразность, индивидуализм или коллективизм, церковность или секуляризм, тоталитарное государство или гражданское общество, главенство семьи или верховенство государства. Разнообразные топосы, формирующиеся на пересечении власти и образования нашли отражение в трудах таких философов и педагогов, как Ф. Бэкон, Р. Декарт, Т. Гоббс, Дж. Локк, Г. Лейбниц, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, И.Г. Гердер, В. Гумбольдт, И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и множество других.

Хрестоматийными в данной связи остаются труды Дж. Локка. Он касается разнообразных аспектов взаимодействия отца с ребёнком или учителя с учеником в контексте анализа политической власти, формы правления.⁵¹

Если Т. Гоббс, создавший, очевидно, первую завершённую концепцию власти, просто признал подчиненность задач образования интересам государства⁵², то по убеждению Локка, родители должны привести ребёнка к взрослому состоянию и потом уже признать как равного себе и свободного гражданина. Таким образом, логично и непротиворечиво сочетаются отцовская и политическая власть. Власть родителей над детьми не абсолютна. Ведь даже власть монарха, по мнению Локка, не должна быть неограниченной. Тем более, не может быть неограниченной власть родителей над детьми, поскольку любой

⁵¹ Локк Дж. Два трактата о правлении // Соч. в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. С. 135–405.

⁵² Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Избр. произв. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1991. 731 с.

Гоббс Т. Основы философии // Избр. произв. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 622 с.

человек обладает определёнными естественными правами. Таким образом, если не вдаваться в подробности грандиозного труда великого английского философа и педагога и не анализировать детально приводимую им аргументацию (это не является задачей нашего исследования), то можно сказать следующее.

Локк формирует очень сложное пространство, в котором осуществляется взаимодействие политического и образовательного дискурсов. С одной стороны, педагогическая власть явно имеет свою специфику. Эта специфика связана с тем, что родители своей властной деятельностью выводят ребёнка из подвластного состояния. Педагогическая власть парадоксальна. В следующем параграфе мы специально остановимся на том содержании феномена педагогической власти, которое обуславливает такую возможность. С другой стороны, Локк подводит понятие педагогической власти под понятие власти вообще (более широкое), то есть обнаруживает смелость идентифицировать характер взаимодействия между учителем (родителем) и учеником (ребёнком) именно как власть, что на самом деле не всегда очевидно.

Действительно, на каком основании *эти* отношения концептуализируются как властные, если в дальнейшем они, так или иначе, противопоставляются политической власти, принуждению, насилию? Очевидно, Локку удалось усмотреть преэссенциальность форм власти, опередить свое время именно благодаря широкому, подлинно философскому, а не узко специализированному пониманию политических институтов, феноменов. Взгляды Локка в этих вопросах органично сочетаются с его сенсуалистической теорией.⁵³ И, как ни странно, к такому же пониманию воспитания в данном аспекте склоняется и его рационалистически ориентированный оппонент Лейбниц.⁵⁴

Значительно более либеральна позиция Ж.-Ж.Руссо. Ведь педагог у Руссо — это скорее опытный наставник и защитник ребёнка. Педагог создаёт условия самовоспитания, самообучения, самообразования. Между прочим, первоначально

⁵³ Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Соч. в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. 621 с. Т. 2. М.: Мысль, 1985. С. 3–201.

⁵⁴ Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии // Соч. в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1983. С. 47–545.

слова «педагог» действительно обозначало человека, который сопровождал ребёнка в античности по дороге в школу и защищал его от посягательств. Почему изменилось значение слова, мы ответить не можем. Но проведение исторической параллели между античностью и Новым временем вполне правомерно. Можно ли утверждать, что педагог в системе Руссо вообще лишён власти? Очевидно, нельзя. Просто формы её проявления являются более гибкими, мягкими и в каких-то ситуациях более эффективными. Например, когда наставник не спешит вставлять стекло взамен разбитого и даёт воспитаннику «возможность» помёрзнуть, то это, конечно, проявление власти над ребёнком (может помочь, но не помогает). Даже античный педагог-раб имел власть над свободным ребёнком своих господ, поскольку мог и был обязан в определённых ситуациях применить силу в отношении своего подопечного. Педагог не был «говорящим орудием», а действовал как свободное существо на основании собственного понимания ситуации, собственной оценки и нравственного выбора (оказать защиту, оказать давление или нет), поскольку любой из сценариев развития событий мог закончиться для раба плачевно.

Обратим внимание на несколько важных фрагментов из наследия Руссо. «Для укрепления тела и содействия его росту природа имеет свои средства, которым никогда не следует противодействовать. Не нужно принуждать ребенка оставаться на месте, когда ему хочется ходить, – и заставлять ходить, когда ему хочется остаться на месте. Если свобода детей не искажена по нашей вине, они не захотят ничего бесполезного. Пусть они прыгают, бегают, кричат, когда им хочется. Все их движения вызваны потребностями их организма, который стремится окрепнуть; но нужно недоверчиво относиться к тем желаниям, которых они не могут выполнить сами, так что исполнять их придется вместо них другим».⁵⁵

К этой мысли Руссо возвращается и в другом своём произведении: «Большинству людей дают воспитание для них вредное или не подходящее и

⁵⁵ Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1981. 336 с.

лишают их такого воспитания, которое им подошло бы, всячески стесняют их природные склонности, сглаживают высокие качества, заменяя их малыми и мнимыми, не имеющими подлинной ценности, стараются одними и теми же приемами развивать самые разнообразные способности, уничтожая при этом одну другой или внося в них невообразимую путаницу, и, потратив столько усилий на то, чтобы испортить истинные природные дарования детей...».⁵⁶

Для Руссо власть, адекватная природным силам, не подразумевает господства и рабства. Понятие природы, конечно, выполняет в философии просветителей роль отмычки (или чёрного ящика). На природу можно списать всё нам до конца непонятное. Да и само общество – тоже часть природы. Однако существуют культурные, цивилизационные различия, которые нельзя объяснить одной природой. Власть педагога как раз находится на стыке принципов природосообразности и культуросообразности, на стыке способностей и среды, врождённого и прививаемого. Власть педагога призвана упорядочить всю эту совокупность феноменов, основываясь на мировидении самого педагога, на его воле к свободе и не может быть редуцирована ни к политической, ни к экономической, ни к биологической, ни к какой-либо другой составляющей. Она складывается на основе их всех, но не сводится к их сумме. А выражением этого является сама фигура педагога, который не тождественен ни родителю, ни командиру, ни государственному чиновнику. Педагогическая власть, таким образом, представляется фактором, конституирующим само пространство обучения и воспитания.

Можно предположить, что аналитическое обоснование интуиции некоторой парадоксальной «ненасильственной власти», «власти без принуждения» становится возможным именно благодаря принципу природосообразности. Эта идея была хорошо знакома античным педагогам (можно провести аналогию с аристотелевской оппозицией насильственного и ненасильственного видов движения в космосе), и именно она вызвала к жизни гуманистическую педагогику Возрождения, также апеллировавшую к высокой человеческой природе и

⁵⁶ Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза. М.: Худ. лит, 1968. 775 с.

античному наследию как средству свободного развития (а не насильственного привития). Иными словами, источником ненасильственного движения личности ребенка к идеалу, к свободе выступает внутренне присущий ему телос, энтелехия (см. § 1.2.). И хотя во времена просвещения (Дидро, Гельвеций) и сменившего его предромантизма (Руссо) платоновско-аристотелевская метафизика была уже основательно забыта, ее колоссальное позитивное воздействие на философскую мысль, так или иначе, продолжалось и в конце концов было легитимировано в творчестве романтиков. И опять-таки, с точки зрения романтиков, Шиллера, Гёте и других, воспитать человека (не только ребенка, но человека как носителя общественных отношений, ценностей, участвующего в жизни любых социальных институтов) значит воспитать его свободным. Прежняя тенденция в эволюции педагогического процесса (с одной стороны) и понимания власти (с другой стороны) сохраняется, хотя и получает новые акценты.

Исключительного напряжения обсуждение темы достигло в трудах и практической работе И.Ф. Гербарта. Он придавал огромное значение управлению детьми в процессе формирования дисциплины. Управление призвано предотвратить не только развитие зародышей дикости, но и такие поползновения со стороны будущего гражданина, как борьба против законов, то есть нравственное зло в его концентрированном виде.⁵⁷ Иными словами, речь идёт не просто об инструменте обучения и воспитания ребёнка, но о некоем фундаментальном принципе интеграции человека в общество, которое является выражением сложной структуры властных отношений. Педагогическая концепция Гербарта с её идеями о допустимости телесных наказаний, ограничением свободы, наказанием голодом и т.п. часто рассматривается как реакционная. Мы воздержались бы здесь от оценки данной концепции и акцентировали бы лишь её ключевое место в истории философско-педагогической мысли. Ключевое, поскольку в ней озвучена проблема границ педагогической власти, её оправданность, и открыто признана взаимосвязь с властью политической.

⁵⁷ Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: ГУПИ. 1940. Т. 1. 292 с.

XX век ознаменовался напряжённым противостоянием нескольких важнейших философско-педагогических платформ, таких как утилитарно-прагматический подход, трудовая школа, «экспериментальная педагогика», реформаторская педагогика («свободное воспитание»). Однако анализ современной ситуации и сегодняшних дискуссий выходит за рамки задач данного параграфа. Мы остановимся на этом в дальнейшем.

Итак, анализ разнообразных педагогических, философских, политических, художественных и иных текстов, а также анализ социальных феноменов позволяет ввести исходную абстракцию «педагогическая власть». Её можно трактовать узко или широко. Широкое толкование представляется более плодотворным, поскольку позволяет рассмотреть объект в широком социальном контексте и в практико-методологическом аспекте. Педагогическая власть не сводится к власти профессионального педагога, но связана с учительско-ученическими отношениями, пронизывающими всю нашу жизнь. Поэтому следует связывать педагогическую власть в первую очередь с образованием как сферой бытия, с системой образования, а не только с влиянием отдельного человека.

Термин «педагогическая власть» остаётся редким гостем на страницах научных и философских текстов и по сей день. Различные авторы говорят о власти учителя над учеником, наставника над послушником, родителя над ребёнком, о власти идей, как правило безличной, однако, уровень предельного обобщения достигнут не был. Основанием власти отца над сыном в представлении древних и средневековых авторов являются скорее обычай, закон, божья воля, а не положение учителя, то есть источника знаний и умений (последнее остается обстоятельством сопутствующим, но не главным).

Образование, как известно, трактуется различным образом, но для философского дискурса, в отличие от педагогического, наиболее приемлема предельно широкая трактовка – вплоть до космического события.⁵⁸

⁵⁸ Пигров К.С. Образование как космическое со-бытие // Серия “Symposium”, Философия образования. Выпуск 23 / Сборник материалов конференции СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 27–35.

В любом контексте образование приходится понимать то как особую сферу и, более того, способ человеческого бытия, совокупность разнообразных процессов, направленных на приобретение знаний и на передачу опыта, на приобщение к образу человека, то как один из социальных институтов, включающий систему средств обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Тогда под педагогической властью правомерно понимать имманентную образованию совокупность властных отношений, проявляющуюся в различных формах и на различных уровнях. В основании специфики данного вида власти лежит универсальное отношение «учитель – ученик».

Оппозиция «учитель – ученик», фактор, порождающий субъект и объект педагогического взаимодействия, может замещать широчайший спектр других оппозиций («начальник – подчинённый», «взрослый – ребёнок», «старший – младший», «священник – паства», «вождь, политический лидер – народ», «врач – пациент»), трансформировать другие виды социальных отношений в учительско-ученические.

Таким образом, понятие «педагогическая власть» не тождественно по объёму понятию «власть педагога», и, тем более, понятию «власть учителя». Она представляет собой всепроникающую совокупность разнонаправленных сил, оказывающих воздействие на индивида, или на социальную группу в процессах обучения, воспитания, самообучения и самовоспитания, производства и потребления знаний и умений. Более того, она вызывает к жизни социальные институты, участвует в воспроизводстве государства. Подробнее на структуре педагогической власти остановимся в § 1.2.

Понятие педагогической власти может быть конкретизировано различными способами. Конкретизация может быть связана с одной стороны, с уточнением и углублением понятия «власть», а с другой стороны – понятия «образование».

Прежде всего, полезно было бы разграничить следующие понятия: власть, принуждение, насилие, господство, управление, доминирование, авторитет, диктат, манипуляция. В научной литературе подобные попытки предпринимаются

довольно часто, но их эффективность имеет предел, поскольку значения частичных синонимов в очень высокой степени зависят от контекста.⁵⁹

С одной стороны, разграничение, например, педагогического принуждения и педагогического управления может быть просто функцией от разграничения понятий «принуждение» и «управление». Однако, с другой стороны, педагогическая практика, эдукалогический опыт существенно обогащают представление о принуждении и управлении как таковых. Управление поведением ученика имеет несколько иную природу, чем, скажем, управление действиями солдата. И различие это может быть чрезвычайно существенным, может не сводиться к степени принуждения, а подразумевает, например, участие принципиально иных элементов личности: специфическое желание быть похожим на взрослого; восприятие приказов как игрового действия. Вот почему, конкретизация представлений о педагогической власти едва ли может быть простой экспансией теоретического аппарата политологии на сферу педагогики или детской психологии. Можно предположить, что в феномене педагогической власти власть должна прийти к диалектическому отрицанию самой себя, к переходу в свою противоположность – свободу – новое качество, так сказать, во власть без власти.

Обратимся к понятию педагогической власти в узко педагогическом смысле слова. Данное понятие формулируется в работах Б.М. Бим-Бада, определяющего её как «центральное, организационное и регулятивно-контрольное начало педагогического процесса; одну из важнейших и наиболее древних проблем педагогического знания; проблему культуры образования и конкретной жизни человека...».⁶⁰

Педагогическую власть без преувеличения можно назвать своеобразным нервом, стержнем педагогического процесса и всей совокупности отношений, в нём и вокруг него возникающих. Для более полного понимания механизмов возникновения педагогической власти и специфики её различных форм

⁵⁹ Конухова А.В. Ненасилие как идеал и принцип человеческого бытия: социально-философский анализ. Кандидатская диссертация, специальность 09.00.11. Красноярск. 2014.

⁶⁰ Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. С. 35–36.

представляется целесообразным определить основные, конституирующие философско-методологические предпосылки её происхождения. Онтологической предпосылкой, как мы уже отмечали ранее, является сам факт множественности субъектов властных отношений, ведь само понятие отношения имплицитно предполагает наличие Другого, того, к кому или к чему это отношение будет направлено. Гносеологической предпосылкой властных отношений служит разная степень компетентности, образованности, разный уровень культуры в широком смысле этого слова как минимум двух участников этих отношений. И, наконец, деонтологической предпосылкой является необходимость – в силу совокупности объективных и субъективных причин – в передаче некоей части знаний и умений теми, кто обладает ими в большей степени, тем, кто ощущает их недостаток или согласился с необходимостью их приобретения (усвоения).

За последние несколько десятилетий сложилось понимание этих отношений в соответствии с моделью субъект-субъектной парадигмы. И если в предшествующей ей субъект-объектной парадигме обучаемый (пассивный залог здесь весьма характерен) воспринимался в предельном выражении своей ведомой роли как *tabula rasa*, то в современной парадигме оба участника педагогического процесса мыслятся как два субъекта. Справедливости ради оговоримся, что речь не идёт о полной паритетности функций и отношений, но за учащимся (которого мы уже не называем обучаемым) чётко закрепляется активная позиция согласия со своей ведомой ролью и предоставления своего ресурса (сил, времени, денег) для достижения обоюдовыгодной цели этого взаимодействия. Структура взаимодействия этих субъектов в русле педагогического процесса весьма неоднозначна и неоднородна: с одной стороны, если взять, например, функцию планирования и стратегического целеполагания, то её реализуют оба субъекта: первый (учащий) в форме отбора учебного материала, времени и способов его подачи; второй (учащийся) в форме профессионального самоопределения, выбора учебного заведения и, до некоторой степени, своей учебной траектории и компонентов учебного плана.

Функции мотивации, корректировки и контроля также реализуются на уровне обоих субъектов педагогического процесса с той лишь разницей, что педагогическая власть рассматривает именно первого, ведущего субъекта как легитимного, высшей инстанции проводника своего воздействия. Учащийся также реализует свои возможности для самооценки, самокоррекции и т.п., но определяющими, юридически значимыми будут именно результаты реализации педагогической власти первым субъектом. Однако такого рода властные отношения возникают не только между индивидами, но имеют место во внутреннем плане бытия личности, семьи, коллектива, связаны с чувствами справедливости, ответственности, вины.⁶¹

Сюда относится множество явлений внутренней жизни элементов социума, названия которых начинаются с приставки «само-»: самоуправление, самодисциплина, самообладание, самостоятельность, самодеятельность, самопринуждение. По мысли Б.М. Бим-Бада «"Поле власти" может быть личность самого человека, семья, школьный коллектив, образовательное учреждение, система образования и т.д.»⁶²

«...Запрет – внутренне осознанное и принятое как необходимое, а не навязанное извне. ...Жизненное пространство – это пространство, где всегда есть возможность сделать свободный выбор...»⁶³

Однако, вернёмся к понятию педагогической власти в широком смысле слова. То, как может мыслиться педагогическая власть в широком смысле слова, представляется интуитивно понятным. Тем не менее, мы попытались прояснить данное понимание, оттолкнувшись от представлений о социальном институте, об институте образования, а также от философско-педагогических дискурсов Платона, Аристотеля, Локка и других классиков.

«Людам свойственно стремиться к благу, которое в различных сферах бытия имеет различные наименования и проявления, но, тем не менее, некоторую

⁶¹ Бим-Бад Б.М. Вина как категория педагогики / Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. научно-практ. конф. Тверь: Твер.гос.ун-т, 2015. Вып. 14. С. 10–16.

⁶² Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 35–36.

⁶³ Кузин И.В. Онтология запрета // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 109–115.

общую ценностно-этическую сущность. В экономике – это процветание, высокий уровень производства и потребления, в политике и в сфере межкультурной коммуникации – мирное сосуществование различных течений, вер, идеологических установок, в экологии и природопользовании – приемлемые для жизни климатические условия... И в любой из этих сфер достижение идеала обеспечивается слаженным взаимодействием множества сил, гармонизацией их векторов, синергией. Любое такое взаимодействие подразумевает существование иерархических, властных отношений, которые являются субстратом передачи волевого импульса от одного субъекта этих отношений к другому. Однако построение общей картины этих отношений представляет собой трудную методологическую и мировоззренческую проблему».⁶⁴

Педагогическая власть является очень важным фактором организации любого образовательного процесса и тесно связана не только с собственно образовательной сферой, но также с политической, экономической, религиозной, жизнью людей. Вместе с тем, необходимо проводить различие между проявлениями отношений господства и подчинения в их неспецифической форме (в такой форме они присутствуют всюду, разумеется, и в образовательном процессе) и формами принуждения, специфическими именно для процессов обучения и воспитания. Недостаточно четкое разграничение этих двух видов является существенным недостатком педагогического дискурса о педагогической власти, серьезным препятствием для развития теоретических представлений о данном феномене.

Итак, в данном параграфе осуществлено следующее.

1) Актуализировано знание о различных подходах к власти и к образованию, а также к анализу взаимосвязи между властью и образованием. Обоснован выбор методологического основания для дальнейшего исследования, а именно предпочтение отдано в целом диалектической, критической, по сути,

⁶⁴ Китариогло А.Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 263.

неомарксистской методологии, дополненной элементами фукодианской концепции, феноменологического подхода.

2) Сформулировано понятие «педагогическая власть» и установлено его место в системе социально-философского знания. При этом мы опирались на факт существования большого количества философских текстов, синкретизирующих дискурс об образовании (обучении и воспитании) с дискурсом политическим (о государстве, гражданине, покорности и т.д.). В основании данного вида властных отношений, который не следует сводить просто к проявлению власти в сфере образования, лежит универсальное отношение «учитель – ученик».

3) Выявлен парадоксальный характер педагогической власти, направленной на выведение объекта из подвластного состояния, на отрицание самой себя. Педагогическую власть следует отличать от иных проявлений власти в образовательном процессе. Зафиксированы моменты взаимодействия педагогической власти с иными видами власти, моменты взаимоперехода, а, следовательно, судьбоносная возможность позитивного трансформирующего влияния педагогической власти на власть политическую, на иные виды и формы власти, что станет предметом рассмотрения в последующих параграфах.

4) Обоснован тезис о том, что педагогическую власть целесообразно понимать не столько в узком, сколько в широком смысле слова. Понятие «педагогическая власть» не тождественно понятию «власть педагога»; не продуктивно трактовать понятие «педагогическая власть» в качестве простой экстраполяции понятия «власть» на сферу образования.

Поскольку педагогическая власть оказалась сложным, многогранным, неоднозначным феноменом, то далее целесообразно специально остановиться на вопросе единства и многообразия форм её проявления.

1.2. Единство и многообразие форм проявления педагогической власти

Единство многообразных форм проявления чего-либо выражается в существенной, необходимой, устойчивой связи между явлениями данной сферы, а также в существовании у них общих свойств и, наконец, в их подчинённости одним и тем же закономерностям. Многообразие явлений, организованное в некоторое единство, образует устойчивую структуру той или иной степени иерархичности. Познавая единичные проявления, исследователь открывает общее, закономерное, а понимая общее, закон, сущность, получает возможность объяснять отдельные, частные явления.

Поэтому в данном параграфе мы остановимся на разнообразных элементах образовательно-воспитательной сферы нашего социального бытия, объединённых общностью некоторого закономерного процесса, некоторого специфического социального взаимодействия.

Для этого необходимо, во-первых, попытаться отыскать конкретные проявления и формы властных отношений, присущих именно образовательно-воспитательной сфере или, по крайней мере, присущих ей в наибольшей степени (первый шаг в этом направлении уже был сделан в предыдущем параграфе).

Во-вторых, рассмотреть основное специфическое отношение («Учитель – Ученик»), противопоставить его другим видам властных отношений, а затем показать их взаимосвязи, взаимопереходы.

В-третьих, проследить различные уровни проявления педагогической власти, а с другой стороны, различные сферы её реализации. Рассмотреть педагогическую власть не только в синхроническом аспекте, но и в диахроническом аспекте.

В-четвёртых, уместно дополнить структурно-функциональный анализ сравнением различных мотиваций власти, непосредственно выводящих нас в мир ценностей, символов, культуры.

Таким образом, будет заложен фундамент для последующего рассмотрения педагогической власти в качестве важного фактора социокультурных процессов, в качестве фактора социального прогресса.

Для исследования разнообразных проявлений и предпосылок педагогической власти принципиально важным представляется замечание С.В. Соловьёвой:

«Природа бытия хотя и властна, но она необходимо утверждает себя в некоторых формах. Ранее такой формой власти признавалось господство; нам представляется, что существуют альтернативные формы власти, которые ярко заявляют о себе, но до сих пор не попали в фокус научного и философского анализа».⁶⁵

В своей диссертационной работе С.В. Соловьёва доказала, что власть может реализовываться не только в форме господства. Как формы власти она рассмотрела ситуации любви, справедливости, описала экзистенциальные стратегии власти. К важнейшим достижениям её диссертации следует отнести демонстрацию событийного характера власти. Акцентирование господства привело к недостаточности признания иных форм. Чрезвычайно ценными для нашего исследования, для конституирования понятия педагогической власти являются следующие понятия: власть-служение, идея приоритета экзистенциального над техническим, а также ситуация справедливости как внедрение силы всеобщего в пространство свободы.

И хотя Б.М. Бим-Бад всё время оперирует словосочетанием «власть педагога» (см. § 1.1), масштаб его рассуждений, на наш взгляд, далеко перерос рамки этого понятия и вплотную подошёл к феномену именно власти педагогической, особенно когда он говорит о социальных субъектах-институтах и государстве в целом. Правомерно провести параллели с соответствующими текстами Платона, Локка и других классиков, фактически рассматривающих тот же самый феномен, тот же самый объект в широком социально-философском

⁶⁵ Соловьёва С.В. Феномены власти в бытии человека: автореф. дис. ... д. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / Самарский гос. ун-т. Самара, 2010. 40 с.

контексте. При этом совмещаются в одном пространстве как минимум десять кодов: когнитивно-образовательный, нравственно-воспитательный, политический (политико-правовой), хозяйственно-экономический, природно-космологический, биологический, семейно-демографический, хронологический, гендерный, культурно-цивилизационный (эллины – варвары, европейцы – туземцы). Эти и многие другие коды открыто называются, конечно, не всегда, но они имплицитно содержатся в разнообразных рассуждениях о власти педагога.

Важно иметь в виду, что основание внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти заключается в универсальности отношений «учитель – ученик». Педагогическая власть – это то, что порождает, создаёт педагогический контекст, порождает субъекта и объекты педагогического взаимодействия на базе любых социальных явлений и процессов (от тривиальной учёбы до реального производства, войны, медицины). В роли учителя, ученика, а также исследователя выступает в тот или иной период жизни практически любой человек. Причём всё большая интенсивность и плотность совмещения всех этих ролей (современный программист, например, постоянно совмещает роли и учителя, и ученика, и исследователя) напрямую зависит от степени развития коммуникации в социуме.

Ведь не только обучение и воспитание являются разновидностями коммуникационного процесса, но и коммуникация как таковая, как обмен информацией по существу своему всегда содержит в себе образовательную составляющую. Именно в лоне этой повседневной коммуникации, согласно Ю. Хабермасу, и формируются субъекты действия.⁶⁶ Но коммуникация – это всегда акт обучающе-воспитательного процесса, хотя он может быть латентным или фрагментарным. Основанием внутреннего единства многообразных явлений педагогической власти служит универсальность отношения «учитель – ученик».

Итак, оппозиция «учитель – ученик» замещает широчайший спектр других оппозиций («начальник – подчинённый», «взрослый – ребёнок», «старший –

⁶⁶ Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М.: Academia, 1995. 252 с.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. М.: Наука, 2000. 380 с.

младший»), трансформирует все виды социальных отношений. Кроме того, в современном постнеклассическом обществе приобретают всё большее значение и такие её модификации, как «ученик – ученик», «учитель – учитель», а также модификации, связанные с групповыми субъектами, с бессубъектными образовательными процессами, с системой надзорных органов, складывающихся на пересечении образовательной и политической сфер.

Между старшим и младшим поколениями происходит непрерывный обмен знаниями. Поколения учатся одно у другого. При этом типы обмена знаниями бывают разные. Например, М. Мид, как известно, выделяла три таких типа: постфигуративный (знания передаются от взрослых к детям), конфигуративный (знания получают от сверстников) и префигуративный (знания передаются от детей к взрослым).⁶⁷

Постфигуративный тип передачи знаний является наиболее традиционным в силу естественной ситуации накопления знаний и опыта по их передаче прямо пропорционально времени жизни человека. Ему в наибольшей степени соответствует классическая субъект-объектная учебная парадигма.

Конфигуративный тип обучения уже предполагает субъект-субъектные отношения в рамках учебного процесса. Хотя, если последний понимается как целенаправленная организованная деятельность по передаче знаний и умений, в чистом виде субъект-субъектных отношений не может быть в принципе. Можно лишь говорить о более высокой степени «субъектности» Обучающегося по отношению к его месту в субъект-объектной модели, и, хотя сверстники вполне могут являться друг для друга источником и средством передачи знаний, определённые управленческие функции (такие как дисциплинирующая, оценочная, целеполагающая и некоторые другие) инвариантно закреплены за Учителем, которого можно назвать Субъектом номер один.

В случае префигуративного типа передачи знаний, на наш взгляд, речь может идти о двух вариантах социального взаимодействия. Либо педагогический процесс понимается в узком смысле слова, и тогда источником знаний является

⁶⁷ Мид, М. Культура и мир детства. М.: Наука. 1988. 429 с.

Учитель (намного) более молодой, нежели Обучающийся – это как раз тот случай, когда в силу различных объективных или субъективных причин уровень образования, а возможно и интеллекта, молодого человека-Учителя превосходит аналогичный Обучающегося. Либо, в случае широкого понимания педагогического процесса, в силу объективно сложившегося (микро)социального контекста молодой человек имеет некое контекстное превосходство в плане его знаний и умений, которое позволяет ему быть их источником для более старшего участника взаимодействия. Последняя ситуация как правило носит спорадический характер, в то время как первая предполагает довольно высокую степень организованности и институциональности.

Данная парадигма является рабочей благодаря сущностному своеобразию педагогической власти не только потому, что содержит разнонаправленные векторы передачи знаний, но также в силу того, что предполагает расширенную трактовку самого понятия «знание». Последнее должно пониматься не только как отобранный и адаптированный для дидактических целей учебный материал, но и как контекстно-валидное научение новым способам передачи и овладения знаниями, а также как источник новых знаний, зачастую оригинального и инновационного характера. Таким образом, положенные в основу этой парадигмы возрастной и векторный критерии хорошо иллюстрируют тезис о том, что властно-педагогическое взаимодействие не определено отношением жёсткой корреляции с биологическим возрастом участников педагогического процесса, но есть величина, обусловленная социальным контекстом, наличием валидной (дидактической) информации и целями участников этого взаимодействия.

Совершенствование форм приобретения и передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поколению становится важнейшим вектором исторического процесса. В этой связи полезно проследить истоки единой парадигмы власти-знания, обратившись, конечно, к произведениям Ф. Бэкона:

«От добродетели перейдем к могуществу и власти и рассмотрим, можно ли найти где-нибудь такое могущество и такую власть, какой образование наделяет и с помощью которой возвеличивает человеческую природу. Мы видим, что

уважение к власти зависит от достоинства того, над кем властвуют. Так, власть над животными и скотом, какой обладают волопасы или овчары, не имеет никакого значения; власть над детьми, которой обладают школьные учителя, не слишком уважаема; власть над рабами скорее позорна, чем почетна, и ненамного лучше власть тиранов над народом, доведенным до рабского состояния и утратившим мужество и благородство души. Отсюда всегда возникает убеждение, что почет приятнее в свободных монархиях и республиках, чем под властью тиранов, так как уважают больше ту власть, которая осуществляется над людьми, добровольно ее принимающими, а не вынужденными подчиняться вопреки своему желанию и воле... Но власть науки намного выше, чем власть над волей, хотя бы и свободной и ничем не связанной. Ведь она господствует над рассудком, верой и даже над самим разумом, который является важнейшей частью души и управляет самой волей».⁶⁸

Данный фрагмент блестяще демонстрирует синкретизм представления о власти, которое в дальнейшем претерпит расщепление, одним из продуктов которого и станет педагогическая власть, а другими – власть политическая, власть экономическая и т.д. И именно педагогическую власть можно рассматривать как тот позитивный полюс власти, который, если обратиться к теории Арендт, не только не совпадает с насилием и принуждением, но противостоит им. Власть противопоставляется насилию и у других постмодернистов, например, у Т. Болла.⁶⁹

Педагогическая власть – это почти таинственный ингредиент, который не унижает ребёнка, но возвеличивает его. Это, несомненно, нечто близкое к тем формам, о которых пишет в своей работе С.В. Соловьёва, некая очевидность, **интуиция, которую следует феноменологически описывать, а не выводить из понятия «власть» логическим путем.** И несмотря ни на что, это – власть, поскольку она исходит из ситуации господства (хотя и движет прочь от него), оказывает влияние на выбор человека (хотя и без насилия), поддерживает организацию, иерархию некоторой социальной, социокультурной системы. Но

⁶⁸ Бэкон Ф. О достоинстве и преумножении наук // Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1971. С. 141–142.

⁶⁹ Болл Т. Власть // Полис. 1993. № 5. С.36–42.

самое главное, на наш взгляд, что делает педагогическую власть властью, это ее способность к сопротивлению хаосу, многими ошибочно отождествляемому со свободой. Власть не только ограничивает и подавляет, но и создает некоторую форму бытия, обеспечивает условия для выбора и сопротивления. Важно видеть диалектическое единство внутреннего телоса и внешнего принуждения. Этот тезис не получил развития ни в «Диалектике просвещения», ни в «Истории сексуальности», но он и не противоречит их главным методологическим принципам.

В процитированном выше фрагменте из произведения Ф. Бэкона явственно проступает педагогический потенциал власти и властный потенциал образования. Обнаруживается единая основа многообразных проявлений, форм педагогической власти: подражание образцу, уважение, любовь, служение, стремление к справедливости. Иными словами, не только нормативистский комплекс (наказания, порицания, поощрения), но и когнитивно-информационный императив, свободный нравственный идеал, идентификационно-энтелехийный телос. Поясним данные термины.

Человек существо не только биологическое и социальное, но и двунаправленная информационная система, конституирующим свойством которой является безусловное стремление к знанию, что и обозначено термином «когнитивно-информационный императив».

Далее, однако, целесообразно эксплицировать компонент свободы в концепте «нравственный идеал» как сущностно необходимый момент педагогической власти. Свобода укоренена в образовании, в образовательном процессе, а педагогическая власть – в диалоге, в культурно-антропологическом, а не в политическом измерении нашего бытия.

Наконец, под идентификационно-энтелехийным телосом подразумевается существенная особенность педагогической власти служить раскрытию потенциала сущности, природы человека. Ведь аристотелевский концепт «энтелехия» выражает единство потенции, её реализации, реализующей силы, а также притягивающего образа (телоса), определяет идентичность личности.

Названные особенности можно эксплицировать, обратившись, в частности, к произведению Аврелия Августина:

«Затем ли преподают учителя, чтобы воспринимались и запоминались их мысли, а не те науки, которые они излагают посредством слов? Чье же любопытство будет столь неразумно, что он пошлет своего сына в школу с той только целью, дабы тот узнал, что думает учитель? Но когда учителя при помощи слов преподали все эти науки, обучение которым они приняли на себя, – науки о добродетели и мудрости, – тогда так называемые ученики отдают сами себе отчет, истинно ли то, что им сказано, созерцая внутреннюю истину сообразно со своими способностями. Значит, они тогда собственно и учатся, и когда внутренне откроют, что сказанное истинно, то хвалят, даже не подозревая, что хвалят не учителей, а скорее наученных; если, впрочем, и те знают, что говорят».⁷⁰

Вопрос о том, каким образом соотносится педагогическая власть с другими формами власти, с которыми она неизбежно взаимосвязана относится к числу самых трудных. Так, Эрих Фромм пишет: «С образованием иерархически организованных обществ... власть, основанная на компетентности, уступает место власти, основанной на общественном статусе. Это не означает, что существующая власть обязательно некомпетентна; это значит, что компетентность не является неотъемлемым элементом власти ... между компетентностью и властью может не быть почти никакой связи».⁷¹

Мы позволили бы себе не согласиться с утверждением Фромма, поскольку нет никаких оснований считать, будто в первобытном обществе власть была основана на «компетентности». Или что изначально общество не было иерархически организованным. Вместе с тем, на отдельных отрезках истории отмеченная Фроммом деградация, увы, действительно имеет место. Однако прогресс педагогической власти выражает как раз противоположную тенденцию в эволюции организации общественной жизни.

⁷⁰ Августин А. Об учителе // Августин А. Об истинной религии. Теологический трактат. Мн.: Харвест, 1999. С. 300–350. гл. XIV.

⁷¹ Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.

Никак нельзя согласиться с утверждениями В.М. Кайтукова, полностью игнорирующего охарактеризованную выше специфику властных отношений в образовательно-воспитательной сфере:

«Будучи всеобщим и универсальным детерминантом элементов социальной инфраструктуры, подавление является стационарной и консервативной (не адаптивной функционально) основой социума и осуществляется одним и тем же (для данной конкретики) диктатным слоем».⁷²

Представляется совершенно ошибочным следующее утверждение:

«Античные формации силовой формы диктата – единая структура лояльно-диктатных интроспекций: идеологии, этики, морали, усиливаемых гедонистскими сущностями стимулятивного плана. Лояльная совокупность инъецируемых сущностей безальтернативно приемлется подавляемыми (объектами воспитания), поскольку интроспективное отторжение их, отчуждение от лояльной интроспекции означает отторжение от социума, а следовательно, гибель».⁷³

История античной цивилизации, да, видимо, и любой другой не знает никаких таких «безальтернативных» форм «подавления объектов воспитания». Подобной модели не было, да и не могло быть даже в Спарте, поскольку даже тоталитарное общество воспитывает эффективных подданных, а не зомби (если, конечно, речь не идёт о голливудских фильмах).

Вот что пишет Рав Реувен Пятигорский, характеризующий принципы еврейского воспитания:

«...Наш ребенок – такой же автономный и независимый человек, как все прочие люди, в частности – такой же, как и мы, его родители. А поэтому мы ни в чем не можем нарушить его право на самовыражение. Т.е., на то, чтобы стать, кем хочет, используя свой свободный выбор. Все, что мы можем – только помочь ему в этом выборе. Как помочь? Щедро делаясь своим опытом. Но ничего ему не навязывая. Ничего в нем не подавляя».⁷⁴

⁷² Кайтуков В.М. Эволюция диктата. Опыты психофизиологии истории. М.: МП "Урамос", 1992. 465 с.

⁷³ Там же.

⁷⁴ Пятигорский Р. Традиции еврейского воспитания // Иудаизм и евреи.

Традиция иудейского воспитания отличается исключительной древностью. Императив свободы в данном случае – отнюдь не продукт каких-то вычурных либерально-педагогических теорий XX века. Далее, автор продолжает:

«В иудаизме есть такое понятие как *йецер-ара*, плохое начало. Под ним подразумевается как бы встроенное в человека врожденное качество распознавать зло и в некоторых случаях стремиться к нему. Плохое начало развивается вместе с человеком, становится сильнее по мере роста у человека потребностей абсолютно любого толку. Задача *йецер-ара* – "подтолкнуть" человека к плохому выбору, расписать ему (в виде внутреннего диалога) все выгоды и удовольствия, которые он получит, послушав его совета. Цель *йецер-ара* как творения Всевышнего: предоставить человеку возможность преодолеть этот зов, совершить правильный выбор, заслужить то, что в Торе называется наградой. Без сопротивления встроенному соблазну нет преодоления препятствия, которое, как экзамен в конце семестра, подводит итог нашей учебе... ...Действия маленького ребенка полностью управляются его *йецер-ара*».⁷⁵

Они управляются «встроенным соблазном» до тех пор, пока личность не преодолеет их самостоятельно. Рав Пятигорский четко формулирует принципы еврейского воспитания: «Триада "Авраам + Ицхак + Яков" – не что иное, как "любовь к людям + уверенность в своей правоте + приверженность к истине". Эти качества мы и наблюдаем во всей "семейной политике", которую евреи принесли в мир людей. Другими словами, таким было know-how еврейского вклада в ту область, которая ныне называется наукой воспитания».⁷⁶

Если помнить, о той заметной роли, которую еврейский народ играет в истории человечества (несмотря на смену эпох и цивилизаций), то становится очевидной важность использования его национального педагогического опыта. И ключевым моментом этого опыта является уникальное сочетание властного начала со свободным развитием, то есть вполне реализованный идеал подлинно педагогической власти.

⁷⁵ Пятигорский Р. Традиции еврейского воспитания // Иудаизм и евреи.

⁷⁶ Там же.

Ханна Сара Рэдклиф, обобщающая национальный педагогический опыт, пишет: «Еврейское воспитание в семье – это не демократический процесс. Родители не принимают свои решения в зависимости от мнения детей и не пытаются добиться их одобрения по поводу всего, что происходит в доме. Наоборот, они царят в доме, власть в их «владениях» принадлежит им. Что это означает на практике? Это означает, что, если разражается война мнений и воли, в подавляющем большинстве случаев воля родителей оказывается решающей. Ребенку тоже предоставляется возможность поступать по-своему, но приблизительно в 20% случаев».⁷⁷

Вместе с тем, необходимо дать ребенку возможность принятия самостоятельных решений. Важно позитивное вербальное и невербальное общение, проявление любви, коммуникация, совместная игра, сведение критики к минимуму, честность, выполнение своих обещаний, уважение, твердость, готовность уступать разумным аргументам со стороны ребенка.

Х.С. Рэдклиф, М. Леви, А. Кушнер, Р. Пятигорский и, пожалуй, остальные педагоги, работающие в русле иудейской традиции, подчеркивают, что ни в еврейской семье, ни в еврейском учебном заведении (как и во всей среде), нет места соревновательности, публичным оценкам и рейтингам. Нельзя допустить формирование комплекса неполноценности со всеми вытекающими отсюда последствиями. Этот тезис имеет исключительно важное значение, поскольку свидетельствует об альтернативе модели образования в рамках упрочения дисциплинарной власти, описанной Фуко. Еврейское образование отвечает скорее моделям, разработанным Ю. Хабермасом и, конечно, диалогической модели С.И. Выготского, М.М. Бахтина, М. Бубера, В.С. Библера. Педагогическая власть не тождественна власти дисциплинарной, власти политической, вообще власти инструментальной, хотя, разумеется, диалектически связана с ней.

Непременным основанием успешно функционирующей педагогической власти является ее встроенность в «большую историю народа», подотчетность носителя власти (родителя, учителя) некоторым верховным принципам. Иными

⁷⁷ Рэдклиф Х.С. Любовь и власть в еврейском воспитании.

словами, имеет место полнейшее равенство учителя и ученика перед властью тех общих ценностей, которые лежат в основании образовательного процесса (перед Богом, моральными принципами, законами общества), полное отсутствие произвола в поведении учителя, полная прозрачность требований к ученику:

«Еврейские родители несут ответственность за существование Народа Торы. Именно они передают традиции следующему поколению – своим детям. И именно они – вместе с учителями – должны воплощать в себе идеалы Торы, быть во всём примером для детей».⁷⁸

Этот удивительный факт равноправности, равноценности учителя и ученика перед общим началом в еврейской культуре позволяет понять, каким образом педагогическая власть оказывается в основе своей бессубъектной (что, между прочим, согласуется с фукодианскими представлениями), оформляет общее поле, в котором осуществляется взаимодействие людей, в частности, учителей и учеников. В этом поле протекают любые коммуникационные процессы и формируются различные социальные институты: армия, суд, здравоохранение, религиозная община, производство, государство. В этой связи уместно напомнить, что само понятие достоинства исторически восходит к библейскому понятию כבוד (кавод), а не к «Всеобщей декларации прав человека». Кавод – особое достоинство человека – заключается в том, что он создан по образу самого Создателя. Все люди равны между собой перед Его лицом. В дальнейшем религиозная идея получила светскую трактовку. Образовательно-воспитательный процесс не мог бы стать каналом воспроизводства и трансляции данной важной идеи, если бы сам не был уже прежде организован посредством специфической педагогической власти, а не посредством политического или предполитического (патриархально-родительского) принуждения.

Как демонстрирует один из ведущих представителей феноменологической философии, Э. Левинас, свобода как неперемное условие педагогического (а вместе с тем, исторического) процесса не может быть поколеблена даже религиозной догмой. По-видимому, не будет ошибкой сказать, что значимость

⁷⁸ Там же.

педагогического взаимодействия в общине превосходит значимость собственно религиозно-конфессиональной структуры. А статус ученика как свободного существа не может быть деформирован каким-либо иным (социальным, экономическим или, наконец, конфессиональным) статусом. Не случайно в еврейской традиции на первое место в иерархии авторитетов часто ставится не священник или судья, а именно учитель. Левинас пишет:

«Для иудаизма цель воспитания состоит в том, чтобы установить отношение между человеком и святостью Бога и удерживать человека в этом отношении. ...Магическое или сакральное обволакивает человека и уносит его за пределы его возможностей и желаний. Но истинную свободу оскорбляет такое неконтролируемое излишество. Сакральное уничтожает личностные отношения, заставляя сущих как бы в экстазе участвовать в тех драмах, которых они не желали, в том порядке, который их поглощает. С точки зрения иудаизма, эта сакраментальная власть божественного наносит ущерб человеческой свободе; она противоречит воспитанию человека, которое остается воздействием **на свободное существо** [выделено нами, – А.К.]».⁷⁹

Поэтому Левинас не без оснований считает чтение текста, свободный диалог (с миром, Создателем, другим человеком, другой культурой, другим народом) самым главным священнодействием в иудаизме. Чтение же нуждается в учителе (а не в начальнике или священнике) и закладывает учительско-ученические отношения в самый фундамент социальной структуры. Отсюда можно было бы перебросить мост ко многим современнейшим и актуальнейшим идеям, обычно объединяемым под ярлыком «постмодернизм», в частности, к работам Дерриды, всю жизнь пытавшегося осмыслить трагическую связь между насилием и метафизикой, однако это не входит в задачи нашего исследования и не позволило бы нам придерживаться намеченного плана. Заметим лишь, что язык, вопреки эмоциональным высказываниям Р. Барта, становится скорее полем противоборства, сопротивления, чем диктата.

⁷⁹ Левинас Э. Трудная свобода. Очерки по иудаизму // Левинас Э. Избранное: Трудная свобода. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С.331–332.

Еще раз подчеркнем, что сопоставляя позиции Фуко и Пятигорского, мы имели в виду лишь некий шанс на сближение этих позиций, шанс переосмыслить сущность иудейского отношения к образованию в широкой фукодианской перспективе. Но мы не утверждали, что подобное осмысление уже состоялось. Сам Фуко видел современное образование как поле упрочения дисциплинарной власти (см. выше), хотя уже Хабермасу удалось продемонстрировать встречные тенденции⁸⁰. Мы вернемся к этой коллизии в следующем параграфе (см. § 2.1).

Паулу Фрейре, выступающий с критикой «банковского» подхода к образованию (когда ученики рассматриваются в качестве контейнеров для информации) и обращающийся к философии диалога, пишет:

«Освобождающее образование состоит из актов познания, а не из передачи информации. Это обучающая ситуация, в которой познаваемый объект (далеко не последний в акте познания) опосредует процесс познания между его действующими лицами: учителем, с одной стороны, и учащимися – с другой. Соответственно практика проблемополагающего образования прежде всего требует разрешения противоречий между учителем и учеником».⁸¹

Иными словами, в образовательном процессе принимают участие субъекты. Застывшим в своей пассивности объектам места нет. Человек не может и не должен оставаться объектом воздействия. По крайней мере, если при этом не происходит непрерывного обмена ролями. Увы, П. Фрейре прав, утверждая, что в современном обществе педагогический процесс пока еще остается каналом воспроизводства модели «угнетатели – угнетенные», подлежащей преодолению.

Этим идеям созвучны тезисы великого педагога современности А. Миллер, которая с необычайной остротой и глубиной показала, как насилие, допущенное в процессе воспитания, формирует тиранов и тираническое общество. По словам Миллер, лишь тогда, когда внутренний ребенок взрослого человека станет свободным, человек откроет истоки своих жизненных сил.⁸²

⁸⁰ Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // *Alma mater*. 1994. № 4. С.9–17.

⁸¹ Фрейре П. Образование как практика освобождения. С.6.

⁸² Миллер А. В начале было воспитание. М.: Академический проект, 2003. 296 с.
Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние. М.: Класс, 2010.

В связи с необходимостью уточнения структуры педагогической власти вновь обратимся к первым векам нашей эры – к эпохе важнейших бифуркаций на пути развития от античной цивилизации к христианской. Эта эпоха отрицания старого и, вместе с тем, его включения в новый теоцентрический универсум получает освещение в фундаментальном труде В. Йегера. Русское «образование», как и немецкое *Bildung*, подразумевает не просто приобретение знаний, а приобщение индивида к человеческому образу (так называемая гумбольдтовская трактовка, воспринятая нами от немецкого Просвещения), но восходит к античной и христианской концепции пайдейи, морфозиса, к идее сотворения человека по образу Бога. Уже Климент Александрийский называл Иисуса Христа Педагогом всего мира⁸³, синтезируя греко-римскую и еврейскую традиции. И уже здесь ощущается созвучность принципов христианского ненасилия идеалу педагогической власти. В дальнейшем эта линия была усилена в творчестве Григория Нисского, также учившего о необходимости приложения постоянных усилий для максимально возможного приближения к совершенству.⁸⁴ И в этом случае неоплатоническое (оно же платоновско-аристотелевское) понимание развития под воздействием телоса, углубленное в дальнейшем паламитской энергийной традицией (см. § 1.1), оказывается в чем-то очень важным созвучным постнеклассическому пониманию власти. Смысл заключается в том, что обе эти традиции предоставляют адекватный методологический аппарат для понимания организации образовательного процесса, а именно энергийное, энтелехийно-телосное (телеологическое) понимание педагогической власти.

Таким образом, педагогическая власть распространяется из собственно образовательной сферы на все сферы общественной жизни, на другие социальные институты: на церковь, государство, здравоохранение, семью. Пайдейя охватила общество в целом и каждую его часть в отдельности:

⁸³ Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М.: Издательство «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина», 2014. С. 196.

⁸⁴ Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М.: Издательство «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина», 2014. С. 132.

«В своей тогдашней форме медицина вышла за границы просто ремесла и превратилась в ведущую культурную силу греческого народа: она становилась постепенно (хотя это и встречало возражения) необходимой частью общего образования (εγκύκλιος παιδεία)». ⁸⁵

Бескорыстное самоотрицание, самоотречение педагогической власти приводит, например, к тому, что врач, трансформируясь в учителя, уже не стремится к господству над пациентами, а стремится поделиться с ними основаниями своей власти, информацией, умениями, компетенциями:

«Претензии врачей основывались на особых знаниях, отличавших представителей врачебного сословия от «профанов». Но медицина сознательно стремилась наделить этих «профанов» частью своих знаний и отыскать пути, чтобы стать для них более понятной. Так возникла медицинская литература, не предназначенная для профессиональных медиков». ⁸⁶

Под воздействием педагогической власти изменяются не только государство, церковь, медицина, но и семья, природа детско-родительских и брачных отношений, а косвенно – даже характер этнической общности:

«Авраам прекрасно понимал, что передача главных знаний может быть осуществлена не в рамках школы, а только в семье. Школа нужна для общих знаний, семья нужна для передачи Главных знаний. Школу можно поменять (в самом широком смысле), семья останется с человеком всегда. Ведь семья – как наше детство, оно всегда с нами, независимо от наших ретроспективных оценок. Ну, и что за семью создал наш праотец Авраам? Многогранной истории семьи Авраама посвящена почти вся первая книга Торы. В ней сообщается, что становление нашего народа заняло диапазон на исторической шкале от Авраама до получения евреями Торы на Синае. После Синая мы – народ, до Синая – мы все еще семья, клан, родовое объединение». ⁸⁷

Педагогическая власть стала тем организующим принципом, с помощью которого Авраам создал семью нового типа, основанную на милосердии, доброте,

⁸⁵ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. С. 13.

⁸⁶ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. С. 20.

⁸⁷ Пятигорский Р. Традиции еврейского воспитания // Иудаизм и евреи.

любви и, в то же время, на служении великой общечеловеческой идее. Эта форма власти создала условия для самовоспроизводства новой целостности, ставшей впоследствии народом. В дальнейшем же, в условиях пребывания во враждебном окружении, на территории чуждых по духу государств эта форма власти поддерживалась в границах еврейской семьи и совместно с греческой пайдейей оказывала позитивное влияние на социальные институты различных обществ.

Есть все основания полагать, что, с одной стороны, в ходе истории формы власти, реализуемые в педагогическом процессе, становятся всё более диверсифицированными. Иными словами, власть может основываться, например, на факте старшинства учителя, на факте большей физической силы, на факте его связи с политическим аппаратом, а может – именно на том, что он – источник знаний и умений, образец для подражания, нравственный идеал, гарант свободы и справедливости. При этом удельный вес педагогической власти в спектре известных властных форм неизбежно возрастает, хотя бы потому что собственно политический аспект образовательного процесса, формы принуждения и насилия затрагиваются педагогическими нововведениями в наименьшей степени.

И это связано с тем, что, во-первых, усиливаются темпы развития социума (следовательно, интенсивность образовательных процессов при сохраняющейся продолжительности жизни должна возрастать). Во-вторых, возрастает роль технических инноваций в жизни общества (следовательно, и потребность в профессиональном обучении). В-третьих, в условиях кросс-культурных влияний, непрерывных политических изменений и опять же научно-технических инноваций личность не может полагаться на обычай, здравый смысл, инерцию мышления в той степени, в какой то было возможно в традиционном обществе. Роль учителя, социального института образования уже не могут успешно выполнять ни семья, ни среда, ни церковь, ни государство. Так, в российском обществе XIX века крестьянский ребёнок вполне мог состояться как полноценная с точки зрения современного ему общества личность, общаясь с членами своей семьи и общины. Однако, представить себе воспитание ребёнка вне общения с учителями уже в начале XX века мы не можем. В-четвёртых, в условиях

информационного общества обмен информацией, как и любая коммуникация, всегда направленный на приобретение или распространение знания становится важнейшим видом экономической, а тем более социокультурной, управленческой деятельности.

И здесь в полный рост встает проблема соотношения функционирования педагогической власти на микросоциальном и макросоциальном уровнях. Иными словами, проблема соотношения биографии «свободного существа» (Э. Левинас) и «большой истории народа» (Р. Пятигорский). Если микроуровень достаточно успешно концептуализируется в рамках фукодианского подхода, то для понимания макросоциального процесса необходимо обращаться к методологии, продемонстрированной неомарксистами. Н.Р. Калимуллина пишет:

«Власть как феномен социального бытия неоднородна, она существует на двух уровнях. На микроуровне власть существует как фундаментальный феномен, не обладающий конкретной формой, присутствующий во всех социальных отношениях. На макроуровне власть проявляет себя в виде институциональных образований».⁸⁸

Действительно, педагогическая власть реализуется одновременно на нескольких взаимосвязанных уровнях.

Во-первых, целесообразно рассматривать, прежде всего, макросоциальный, культурно-цивилизационный уровень, связанный с реализацией систем ценностей, моральных установок, социальных императивов посредством воздействия политических институтов, церковной традиции, литературы.

Во-вторых, процессы, разворачивающиеся на уровне малых групп и имеющие свою специфику, поскольку речь может идти о группах этнокультурных, конфессиональных, гендерных, возрастных.

В-третьих, взаимодействие на уровне межличностных отношений, когда достаточно очевидна личная значимость одного человека для другого, значимость личного примера, бескорыстной любви.

⁸⁸ Калимуллина Н.Р. Возможности и механизмы воздействия власти на ценностные ориентиры общества: автореф. ... дис. канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / ТГУ. Томск, 2017. 23 с.

Если в случае первого уровня педагогическая власть не концентрируется в какой-либо отдельной точке и не связана с какой-либо однозначно определённой идеей или задачей, то на обоих последующих уровнях можно достаточно чётко различать полюса властного отношения (хотя эти полюса могут меняться местами в процессе взаимодействия). Что касается функций власти, а также её форм и проявлений, то они в целом те же самые на всех уровнях (например, надзор, инструктирование, наказание).

На любом из уровней применимы различные критерии типологизации власти. По степени актуализации она может быть реальной и потенциальной. Последняя выполняет очень важные функции в обществе, позволяя подвластным субъектам чувствовать и находиться в фарватере социальных норм и предписаний, является профилактикой правонарушений и залогом социальной стабильности. По степени легализации власть бывает формализованной (усвояемая должности, рангу и т.п.) и неформальной (пассионарная, харизматическая). По субъекту власть бывает единоличная, групповая, полиархичная. Возможны и иные принципы типологизации, например, по форме проявления, по функции и т.п. Эта классификация вполне приложима и к педагогической сфере социального бытия.

Помимо уровней в структуре педагогической власти явственно дифференцируются сферы реализации.

Первую сферу составляет институт образования в узком смысле слова: школа, ВУЗ и другие образовательные учреждения, теснейшим образом связанные с государством и другими властными институтами.

Вторую сферу представляет собой семья и малые социальные группы, в рамках которых непрерывно осуществляется передача социального, культурного, хозяйственно-экономического, технического и иного опыта.

В качестве третьей сферы правомерно выделить частную, приватную жизнь личности, его непрерывное, возможно, целенаправленное самообразование, также выступающее пространством реализации педагогической власти, дисциплины, самоконтроля, ориентации на идеалы.

Кроме этих важнейших сфер можно заметить и другие относительно специфические области реализации педагогической власти. Это, например, так называемая власть идей, которая может действовать в информационном пространстве и не может быть однозначно идентифицирована с каким-либо субъектом социального действия.

С одной стороны, педагогическая власть испытывает влияние со стороны других видов власти. С другой стороны, сама оказывает на них обратное воздействие, выступает идеалом властных отношений. Так, пожалуй, во все времена учитель в той или иной степени пользуется поддержкой государства, причём именно как учитель. Деятельность учителя санкционируется государством, а очень часто и иными социальными институтами (церковью, семьёй). Школа была и остаётся проводником определённой государственной политики. Вместе с тем, было бы ошибкой не признавать за институтом образования относительной самостоятельности. Последняя ярко обнаруживается в переломные эпохи, в революционных ситуациях (университеты царской России, студенческое движение 1960-х во Франции), а также в правовом обществе последних лет. Школа и ВУЗ, учительское сообщество транслируют подрастающим поколениям определённые ценности, нормы, часто не совпадающие с теми, которые санкционированы властью политической. Более того, носители политической власти вынуждены в той или иной мере считаться с авторитетом представителей института образования, основанным отнюдь не на возможности навязывать свою волю другим путём принуждения.

С этой точки зрения вновь вернёмся к рассмотрению института науки и образования как совокупности определённых социальных функций (действий, ролей), единство которых поддерживается не только неспецифической формой власти (навязывание воли), но и собственно властью педагогической.

Согласно классификациям, представленным в научно-исследовательских и информационно-энциклопедических изданиях, институт науки и образования составляют порядка пяти-шести структурно-функциональных кластеров, области которых в значительной степени пересекаются. Едва ли можно поставить под

сомнение тот факт, что педагогическая власть является тем фактором, который не усиливает, а, наоборот, ослабляет элементы грубого принуждения, навязывания воли, ограничения творческих возможностей личности в пространстве социального института науки и образования.

Представляется оправданным вводимое Е.А. Смирновым разделение сферы образования на формальную и неформальную составляющие. Рассматривая феномен образования в широком смысле нельзя не согласиться с тем, что этот процесс носит перманентный пространственно-временной характер, если понимать под образованием не только и не столько некий результат (совокупность знаний и умений), но в первую очередь процесс любого (прямого или косвенного) информационного взаимодействия личности с социумом.

Мы полностью согласились бы с оценкой, даваемой Е.А. Смирновым:

«Мы учимся не только в школе, детском саду, в церкви, в семье, в общении с друзьями и врагами – нас воспитывает, обучает и образует архитектура и реклама, бизнес и война, материальное производство и судебная система, чтение книг и телевидение, футбольные матчи и карточные игры. В таком смысле *власть образования* представляет собой метафору, выражающую господство этого в значительной мере стихийного (особенно в своей неформальной составляющей) процесса, – процесса, по существу созидющего общество. Объективные закономерности общества во многом определяются этими господствующими закономерностями всепроникающего образования».⁸⁹

В узком смысле образование синонимично его формальной составляющей и понимается как социальный институт. Именно этот социальный институт, в силу имманентно присущей ему интенциональности, призван быть основным инструментом самовоспроизведения, модификации и коррекции социальной реальности. «Образование как социальный институт, т. е. так называемое формальное образование... с одной стороны, питается, поддерживается неформальным, внеинституциональным образованием, но с другой стороны, также и вступает в конфликт с ним. Однако именно формальное образование

⁸⁹ Смирнов Е.А. Власть образования и образование власти. С. 119.

играет решающую, конституирующую роль в процессе постоянного генезиса социальной структуры общества. Институт образования не только готовит людей к участию во властных структурах. Он сам являет мощную властную структуру, формирующую многочисленные и многообразные дисциплинарные пространства. Наряду с тюрьмой, армией, религией, спортом и т. д. институт образования обеспечивает тот или иной, исторически определенный социальный порядок».⁹⁰

В широком смысле субъектом, а точнее агентом образования выступает вся социальная реальность, воспроизводящая самое себя.

Следует согласиться с выводами авторов, обобщающих идеи М. Хайдеггера, К. Ясперса, Т. Адорно и плеяды других ярких мыслителей: «Внеличный, инструментальный характер научно-технического знания как такового, открывает дорогу манипулированию человеком, углублению дегуманизации общества. Ученый, верный принципам объективного познания, видит в другом человеке *объект*, просто вещь среди вещей. Такая наука оказывает деформирующее воздействие на сознание, на физическое и душевное здоровье человека. Пренебрежение качественной неповторимостью явлений в пользу количественной оценки, подавление чувственности, воображения, образного мышления».⁹¹

Сказанное выше преимущественно в адрес ученых полностью применимо и в отношении педагогов, передающих накопленный опыт другим. Возможно, даже в большей степени, чем в отношении исследователей, озабоченных получением нового знания. В этом контексте необходимо отметить положительную роль возникшего и кодифицированного на рубеже последних двух столетий акцента на субъектном характере участия обеих сторон педагогического процесса, что выразилось в частности в закреплении на уровне официальных федеральных образовательных стандартов концепта субъект-субъектной учебной парадигмы. Смеем надеяться, что данный факт является не единичным акцидентальным событием, но маркером процесса оздоровления и присутствия самокритичной рефлексии у лиц, институционально наделённых педагогической властью. Вполне

⁹⁰ Смирнов Е.А. Власть образования и образование власти.

⁹¹ Минеев В.В. Будущее не проходит стороной. С. 33.

закономерным является и то, что этот процесс выправления нежелательного и чреватого провоцированием деструктивных методологических тенденций перекоса возник именно в русле педагогического дискурса. Это подтверждает наше предположение об имманентном педагогической власти нравственно-положительном императиве, который делает её в свою очередь действенным фактором-антидотом против различных попыток злоупотребления ею.

Однако было бы наивным полагать, что сама по себе педагогическая власть может стать некоей панацеей, нормализуя любой контекст своего присутствия. К сожалению, необходимо констатировать наличие и осуществление возможности различного рода злоупотреблений педагогической властью, точнее, возможности ее деградации к формам, которые по существу педагогической властью уже не являются. Они лишь сохраняют прежнее имя, будучи продуктом вырождения.

Имея широкий спектр форм своего проявления, педагогическая власть допускает их творческую реализацию в зависимости от конкретной личности и конкретной ситуации. И именно на лице, осуществляющем педагогическую власть, лежит бремя выбора и ответственности за цели, формы и методы её конкретного использования. Возможна ситуация, когда один из аспектов или одна из форм педагогической власти станет восприниматься её субъектом преференциально, замещая или подменяя педагогическую власть, выдавая часть за целое. Например, учитель или официальный орган (индивидуальный или коллективный субъект) могут начать использовать функции целеполагания и контроля как единственную форму реализации своей педагогической власти. Взаимодействие между сторонами-участницами педагогического процесса очень скоро выродится и по своему характеру и целям, перестанет быть педагогическим. Нечто похожее происходит ныне в отечественной системе образования, когда контролирующие органы функционируют как самостоятельные единицы, реализуя не интегральную служебную функцию, а свою собственную, в их собственных глазах самоценную и слабо согласованную с высоким предназначением остальных субъектов процесса.

Верно и обратное: возможность злоупотребления присутствует на всём протяжении и в любом аспекте человеческой деятельности и сказанное выше о педагогической власти истинно не только по отношению к ней, но и к науке и образованию в целом.

Однако в случае злоупотребления педагогической властью (что предполагает нарушение её конституирующей составляющей – идентификационно-энтелехийного телоса) она перестаёт быть таковой по существу и вырождается в низшие формы властного взаимодействия: тиранию, подчинение, господство, на преодоление которого она изначально направлена.

В этой связи можно оттолкнуться от теории М. Вебера о трёх чистых типах легитимного господства. Их легитимность может иметь разный характер: рациональный «то есть основывается на вере в легальность установленного порядка и законность осуществления господства на основе этой легальности (легальное господство)»; традиционный «т.е. основывается на обыденной вере в святость традиций и вере в легитимность авторитета, основанного на этих традициях»; харизматический «т.е. основывается на незаурядных проявлениях святости или геройской силы, или образцовости личности и созданном этими проявлениями порядке (харизматическое господство)».⁹²

Педагогическая власть не соответствует ни одному из названных типов, не подпадает под концепт господства вообще, хотя поверхностное сходство имеется (например, ориентация на образцовую личность). Власть учителя не должна быть нацелена на господство, какой бы харизмой он ни обладал. Так как её конституирующим признаком является максимальное раскрытие интеллектуального и нравственного потенциала Обучающегося, построение целей, форм и траектории обучения с приоритетом интересов самого Обучающегося. Любые сопутствующие этой стратегической цели обстоятельства (как то уникальные, высокоэффективные методики или выдающиеся личные качества Учителя) должны быть де-юре и де-факто тактическими, то есть подчинёнными главной цели.

⁹² Макс Вебер. Типы господства.

Более глубоко укоренить педагогическую власть в бытии, в онтологическом измерении, вместе с тем, понять ее специфику и несводимость к насилию, в частности, к диктату политическому или семейно-патриархальному, позволяет обращение опять-таки к феноменологической традиции, к трудам Э. Левинаса:

«Банальный факт словесного общения отодвигает в сторону все связанное с насилием. Этот банальный факт есть чудо из чудес. Разговаривать – значит познавать другого и одновременно быть познаваемым им. Другой не просто узнается: он приветствуется».⁹³

«Говорить и слушать есть одно действие, а не два, следующих друг за другом. Таким образом, говорение устанавливает нравственное отношение равенства и тем самым утверждает справедливость. Даже когда говорят с рабом, с ним говорят как с равным. То, что говорится, то есть содержание, поддается передаче только благодаря этому отношению лицом к лицу, в котором другой признается собеседником еще прежде, чем будет познан».⁹⁴

По твердому убеждению Левинаса, разум и язык внеположны насилию (хотя известна, конечно, и другая точка зрения, не без оснований поддерживаемая, например, Р. Бартом и его последователями). При этом разум и язык (а не угроза санкций) обеспечивают духовный порядок. «Если мораль в самом деле должна исключать насилие, то нужно, чтобы неразрывная связь соединила разум, язык и мораль».⁹⁵ Педагогическую власть, по нашему мнению, вполне правомерно интерпретировать как эту самую искомую связь. В таком случае, следует признать, что специфика педагогической власти связана не только с ее функциональными особенностями, со сферой, в которой она проявляется, но имеет некоторые онтологические основания. Эти основания лежат в плоскости языка, культуры, смысла, семиотики, вообще тех аспектов бытия, которые выходят далеко за рамки политики, экономики, социологии и, возможно, собственно социальной философии.

⁹³ Левинас Э. Трудная свобода. Очерки по иудаизму // Левинас Э. Избранное: Трудная свобода. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С.324-325.

⁹⁴ Там же. С. 326.

⁹⁵ Там же. С. 326.

Можно, конечно, привести и контрпримеры, но они не касаются власти педагогической. О.Я. Гелих, обобщая тексты Платона, Хабермаса и других философов, пишет:

«Язык софистов-идеологов тирана прячет в изящную упаковку псевдоморали и ложного благородства коварство данного политического руководителя, безнравственность его решений и действий, за которыми в первую голову или сплошь — корысть, выгода, стремление к богатству и собственно к самой власти. Так, гремучая смесь физической и вооруженной силы с силой демагогического языка образует испытанно форму скрытого социально-политического насилия».⁹⁶

В рамках же данного диссертационного исследования дальнейшее рассмотрение педагогической власти не может быть плодотворным без учёта её мотивации. Опять же необходимо различать мотивацию стремления к господству вообще (и власть над ребёнком, учеником в данном случае является акцидентальным моментом) и стремление реализовывать именно педагогическую власть. Признаком последней в данном случае является направленность на передачу знаний (традиций вообще), следовательно, направленность на благо другого человека и общества в целом. Случай, когда «учитель» намерен внедрить в сознание ученика дезинформацию, рассматривать не будем, поскольку не считаем такого рода информационное взаимодействие педагогическим, образовательно-воспитательным по определению. Конечно, благотворная направленность педагогической власти не исключает и таких важных мотивов, как стремление педагога к достижению успеха и собственному материальному благополучию, к профессиональному, должностному и, тем более, личностному росту. Однако все эти мотивы остаются за скобками, если не препятствуют реализации педагогических задач и ценностей.

⁹⁶ Гелих О.Я. Язык как средство управления и насилия: проблема образования // Образование и насилие. / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 173.

Опираясь на исследования Ханса Хекхаузена, можно дифференцировать множество проявлений, форм, стратегий педагогической власти. Он называет следующие «источники» власти:

1) Власть вознаграждения (reward power). 2) Власть принуждения, или наказания (coercive power). 3) Нормативная власть (legitimate power), интериоризованные правила поведения. 4) Власть эталона (referent power), стремление быть похожим на идеал. 5) Власть знатока (expert power). 6) Информационная власть (informational power).⁹⁷

Как показывает Хекхаузен, механизмы реализации власти, ее мотивация, да и последствия тесно взаимосвязаны между собой. Педагогическая власть, как, очевидно, и всякая иная, предполагает определенную конфигурацию всех этих факторов, не полностью тождественную конфигурации факторов власти политической или какой-либо еще. Поясним данный тезис.

Если говорить о стремлении личности к активной роли в процессах реализации педагогической власти, то оно по многим признакам, проявлениям является прямой противоположностью «обычного» стремления к власти в отношении других людей, в частности, и в отношении детей, учеников. Мы намеренно избегаем более простого построения фразы – «стремление к педагогической власти», – поскольку такая формулировка была бы неправильной по существу: ведь именно феномен педагогической власти становится пробным камнем, благодаря которому выявляется неполная адекватность политически ориентированных классических представлений о власти вообще как о воле, навязанной со стороны отдельного лица или группы. Эти представления давно и успешно (хотя и по-разному) преодолеваются в трудах М. Фуко, Х. Арендт и их последователей (см. § 1.1), но господствуют в научной литературе до сих пор.

Итак, попытаемся выявить, сформулировать несколько императивов (в то же время, признаков, индикаторов, критериев) стремления личности к активной роли в процессах реализации именно педагогической власти.

⁹⁷ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.

1) Намерение как можно быстрее, полнее и шире поделиться основаниями собственной власти с другими людьми, учениками, приобщить их к власти (очевидно, такими основаниями выступают в данном случае знания и умения), что обусловлено задачами образовательно-воспитательного процесса. Данная особенность связана также и со сформулированными Р. Мертоном морально-этическими требованиями к поведению ученого – универсализмом и коммунализмом. Обычно же власть имущий сопротивляется попыткам подвластных разделить с ним власть и допускает возвышение окружающих, их социальное продвижение только по мере необходимости, в порядке укрепления собственного положения.

2) Готовность к диалогу, к интерактивным формам взаимодействия, к непрерывной корректировке собственной позиции с учетом мнений и интересов других, к консультативной практике. Данная особенность связана со сформулированным Р. Мертоном требованием организованного скептицизма. Обычно же субъекты власти (прежде всего, политической) ревниво относятся к попыткам вмешиваться в их действия, давать советы, выражать сомнения в правильности принимаемых решений.

3) Готовность делиться привилегиями, авторитетом (то, что эта особенность не всегда заметна вследствие деформирующего воздействия со стороны иных форм власти, также реализующихся в образовательном пространстве, едва ли может считаться серьезным доводом против самого существования данного императива).

4) Стремление к максимальной прозрачности своих действий, намерений, что связано с непременно присущей образовательно-воспитательному процессу методологической и теоретической рефлексией. Между тем, важнейшим, даже необходимым условием функционирования обычной (политической) власти является именно ее неполная прозрачность, утаивание или дозирование информации.

5) Открытость к инновациям различного порядка, к изменению содержания и формы в отличие от тривиального навязывания своих правил игры всем остальным участникам процесса.

6) Ослабление или даже отсутствие такой важной составляющей политической власти, как направленность на самовоспроизводство. В этом отношении педагогическая власть является бескорыстной (аналогично соответствующему требованию в теории Р. Мертона), она служит только и только достижению педагогических целей и, образно говоря, готова к самоликвидации по их достижении, к отрицанию самой себя как власти. Если же постараться избежать олицетворяющих эпитетов, то можно сформулировать тезис так: носитель педагогической власти рассматривает ее исключительно как инструмент достижения бескорыстных педагогических целей и не допускает ее использования в целях личного благополучия. При этом он, как и всякий человек, может использовать тривиальные властные отношения в корыстных целях, в частности, взаимодействуя с тем же самым кругом учеников, но этот аспект их отношений к власти педагогической отнесен быть уже не может. Кесарево – кесарю.

7) Достаточно существенная модификация всех общих функций власти, например, компенсаторной функции. Остановимся на этом подробнее.

Модификацию власти-диктата в педагогическую власть можно проследить, оттолкнувшись от эволюции компенсаторной функции власти. Как известно, представления о компенсаторной функции власти восходят к трудам Ф. Адлера, Г.Д. Лассуэлла и ряда других социологов и социальных психологов. Согласно их моделям, имеют место следующие трансформации.⁹⁸

Ощущение собственной неполноценности, связанной с зависимостью от взрослых, с осознанием слабости, трансформируется в иллюзию превосходства.

Страх перед обстоятельствами, перед другими людьми трансформируется в радость обладания силой.

⁹⁸ Лассуэлл Г.Д. Психопатология и политика.

Алюшин А.Л. Гарольд Лассуэлл о природе политической реальности // Полис. Политические исследования. 2006. № 5. С. 158–170.

Понимание собственной обычности, посредственности, ничтожности трансформируется в иллюзию обладания сверхспособностями.

Сознание неинформированности и малоосведомленности получает компенсацию в виде удовлетворенности статусом компетентного наставника.

Потребность в уважении со стороны других и в самоуважении постепенно эволюционирует в сознание собственной уникальности.

Все пять приведенных выше трансформаций, конечно, могут иметь место в биографии педагога и сыграть важную роль в мотивации обращения к педагогической деятельности. Однако они не могут принадлежать области мотивации педагогической власти по существу, поскольку противоречат ее основным интенциям. Учитель должен будет преодолеть эти мотивы, должен будет стать другим человеком.

Иными словами, педагогическая власть может продолжать выполнять компенсаторную функцию, но содержание этой компенсации уже будет иным, либо, тривиальный диктат, деспотизм просто не трансформируется во власть педагогическую. Например, страх перед обстоятельствами трансформируется в радость от возможности помогать преодолевать страх другим людям – ученикам, детям. Ощущение собственной неполноценности – в сознание того факта, что успешно помогаешь становиться полноценными личностями своим ученикам. И далее в таком же духе.

Не случайно сам Лассуэлл считал, что защитить людей от поползновения правящих элит в условиях беспрецедентного усиления государства и манипуляции может только усиление роли ученых и, добавим, педагогов, поскольку познавательная и образовательная практики неразделимы.

Педагогическая власть распространяется на различные социальные сферы и институты, по меньшей мере, по трем каналам. Во-первых, в процессе приложения образования, учебы, информации к любой из этих сфер: через образовательный процесс проходят управленец, врач, военный, священник, ремесленник. Во-вторых, в качестве модели, универсального прообраза организации социальных институтов: опытом образования можно

воспользоваться и при организации других институтов. В-третьих, именно наука и образование закономерно оказываются той областью, которая поглощает все остальные по мере приближения к информационному обществу.

Во всех трех случаях особое внимание следует обратить на диалектику собственно педагогической власти и совокупности неспецифических властных отношений, пронизывающих сферу образования. По-видимому, именно эти отношения модифицируются под воздействием педагогической власти первыми, а затем проводят импульс во все остальные подсистемы социума. Таким образом, можно говорить о двух компонентах в структуре педагогической власти: о ядре (противопологаемом власти, основанной на насилии) и о периферии, которая образуется проявлениями, основанными на грубом принуждении, на насилии, и постепенно модифицируется под воздействием ядра. Периферия, в свою очередь, образует континуум властных отношений с политической и иными видами и формами власти.

В данном параграфе осуществлено следующее.

1) Рассмотрены различные проявления властных отношений в образовании, в частности раскрыт диалектический характер взаимосвязи между педагогической властью в широком смысле слова и педагогической властью в узком смысле слова.

2) Вскрыто основание специфики и внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти, заключающееся в инвариантности отношений «учитель – ученик».

3) Дифференцированы формы проявления педагогической власти, составляющие в то же самое время определенную ее устойчивую структуру: традиционный нормативистский комплекс (низший уровень), когнитивно-информационный императив, свободный нравственный идеал, направленность на выведение личности из подвластного состояния, идентификационно-энтелехийный телос (выражающий, в частности, принципы природосообразности и культуросообразности).

4) Дифференцировано несколько уровней проявления педагогической власти: глобальный, макросоциальный (социетальный), институциональный, микросоциальный, индивидуально-рефлексивный; а также различные сферы ее реализации.

5) Педагогическая власть предполагает изменение мотивации, трансформацию императивов, присущих политической и иным формам власти, основанных, главным образом, на принуждении и насилии, в новые, порой противоположные формы, которые оказывают обратное воздействие на характер всей системы властных отношений в обществе.

6) Показано, что педагогическая власть порождает, создаёт педагогический контекст, педагогическую реальность, порождает субъекта и объекты педагогического взаимодействия, причем складывается на базе практически любых социальных явлений и процессов, от тривиальной учёбы до производства, медицины, дружбы, брака, церковной организации.

Таким образом, педагогическая власть оказывается очень важным фактором социальных и социокультурных процессов в целом, на чём целесообразно специально остановиться в следующем параграфе.

Глава 2. Педагогическая власть как фактор образовательных и социокультурных процессов

2.1. Педагогическая власть в контексте социального прогресса

Будучи фактором образовательных и социокультурных процессов, педагогическая власть оказывается неотъемлемым условием, предпосылкой и средством социального прогресса.

Под прогрессом понимается развитие от простого к сложному, от низшего к высшему, расширение масштабов явления. Критерии социального или общественного прогресса трактуются в рамках разных концепций неодинаково, хотя в основном направление мысли совпадает. Спенсер акцентировал степень сложности общества, Маркс – степень приближения к бесклассовому обществу, утилитаристы – увеличение суммы человеческого счастья и уменьшении суммы страдания. Практически все классики и современные авторы согласны с тем, что социальный прогресс подразумевает увеличение степени свободы человека, гуманизацию права и политики, объективный рост потребностей и возможностей человека, обусловленный, прежде всего, технологическими, экономическими, социокультурными, но также и прочими изменениями. Легко заметить, что прогрессивное развитие сферы образования и науки имплицитно содержится в любом из названных признаков (аспектов).

Наиболее широкой, всесторонней и взвешенной, в то же время, открытой для критики и усовершенствования концепцией прогресса по-прежнему остается марксистская концепция (включая, разумеется, неомарксистские версии). К. Маркс и Ф. Энгельс трактовали социальный прогресс как развитие, основанное на диалектике производительных сил и «форм общения»⁹⁹ и направленное на усовершенствование общества, на освобождение творческих сил человека, на преодоление отчуждения¹⁰⁰. Вместе с тем, излишний технократический оптимизм, характерный, прежде всего, для работ Ф. Энгельса,¹⁰¹ был в дальнейшем преодолен в трудах представителей Франкфуртской школы, обогативших

⁹⁹ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 7–544.

¹⁰⁰ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42. С. 41–174.

¹⁰¹ Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 7–338.

марксистские представления о репрессивном обществе и средствах освобождения, об отчуждении.¹⁰² Принципиально важными являются, в частности, замечания Ю. Хабермаса об имеющей место в ортодоксальном марксизме неправомерной редукции человеческой деятельности к деятельности собственно трудовой. Логично предположить, что одной из искомых «форм общения» как раз и является образовательная практика. Хабермас акцентировал коммуникационную активность в целом, обнаруживая разнообразные опасности, угрожающие «свободной общественности», но и данное предположение его подходу не противоречит.¹⁰³

Понятие социального прогресса в значительной мере пересекается с понятиями культурного прогресса и социально-биологического прогресса. Последнее понятие представляется более широким и предпочтительным, когда речь заходит не только об общественных группах, но, так сказать, о социально-антропологическом измерении нашего бытия, также очерченном в рамках марксистского подхода.¹⁰⁴

Опираясь на обобщения, представленные в монографиях А.В. Коротаева, Р.Г. Назаретяна и других авторов, можно перечислить признаки социально-биологического прогресса человечества: совершенствование организма человека, увеличение численности людей и их разнообразия, увеличение средней продолжительности жизни, расширение пространств обитания, повышение устойчивости к изменениям среды, усложнение социальной организации, расширение производства, техносферы, наконец, духовный рост, включая накопление знаний и умений, а также нравственный прогресс.¹⁰⁵

¹⁰² Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. 526 с.

¹⁰³ Хабермас Ю. Философский спор вокруг идеи демократии // Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М.: Academia, 1995. 252 с.

¹⁰⁴ Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 21. С. 23–178.

¹⁰⁵ Коротаев А.В. Социальная эволюция // Москва: "Восточная литература" РАН, 2003. 283 с.

Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: очерки по эволюционно – исторической психологии. М.: URSS: Издательство ЛКИ, 2008. 256 с.

Соответственно, говоря о влиянии педагогической власти на все сферы общества, можно проследить это влияние в соответствии с указанными направлениями. Образование призвано обогатить человека знаниями и раскрепостить, а совершенствование педагогической власти является средством раскрепощения, причем как на личностном уровне, так и на макросоциальном.

Поэтому в данном параграфе мы будем рассматривать социокультурные процессы сквозь призму теории прогресса, объединяющей их в некоторую упорядоченную, организованную целостность, причем уровень образования будет имплицитно выступать в качестве критерия этого прогресса. Полностью избежать логического круга в данном случае, когда критерием прогресса признаётся уровень образования, а критерием развитости, адекватности образования или образованности – соответствие тенденциям прогресса, очевидно, невозможно. Прогресс принимается нами в качестве исходной интуиции (пусть даже историко-политического мифа), поддерживающей преемственность западной мысли последних столетий. Однако, мы не отождествляем образование и прогресс с научно-технологическим прогрессом, и с просвещением (с маленькой буквы), подвергнутым критике со стороны М. Хоркхаймера и Т. Адорно.

Во-первых, попытаемся проследить особенности интеграции различных сфер социального бытия (экономической сферы, политической, социальной, демографической) в пространстве образования и посредством педагогической власти, выявить элементарные закономерности данного процесса.

Во-вторых, постараемся, насколько возможно в рамках философского исследования, обозначить механизмы, каналы обратного воздействия властных отношений, имманентных сфере образования, на другие виды власти, конкретизировав представления о ядре и периферии педагогической власти.

В-третьих, сфокусируем внимание на трансформациях, касающихся собственно субъектов образовательного процесса (и, в то же время, субъектов властно-педагогических, вообще властных отношений), а также на том, что происходит с системой ценностей, интериоризированной этими субъектами и, соответственно, экстериоризируемой в процессе педагогической практики.

На основе полученных результатов можно будет перейти к анализу собственно диалектики власти и свободы в образовательном процессе. Свободы, являющейся общепризнанным интегральным критерием социального прогресса, который, таким образом, по существу совпадёт и с прогрессом свободы, и с прогрессом в сфере образования.

Итак, прежде всего, властные отношения, организующие образовательный процесс, способствуют усвоению, накоплению и преобразованию знаний и умений в соответствии с определенными целями, требованиями, стандартами. Первичными средствами реализации власти, безусловно, остается физическое и моральное насилие, принуждение в различных формах, грубая физическая сила. Однако все эти примитивные механизмы уступают место проявлениям собственно педагогической власти. В данном случае действует определенная закономерность, которую можно обозначить как кратопедагогическую.

По мере укрепления когнитивного, знаниевого базиса исторического процесса реализация педагогической власти в ее специфических ненасильственных формах становится всё более доступной, вероятной, эффективной (в силу, например, роста общей культуры всех участников педагогических взаимодействий), но также и в большей степени необходимой (в силу всё более сложных педагогических задач). В свою очередь, увеличение удельного веса педагогической власти в континууме властных отношений приводит к качественному скачку в эффективности когнитивных процессов (например, в связи с их более диверсифицированной и осознанной мотивацией, свободным выбором, творческим характером).

Темпы кристаллизации педагогической власти напрямую связаны с повышением активности субъектов образования, которые активно соучаствуют в приобретении и распространении знаний, в преобразовании окружающего мира, других людей и самих себя. Не случайно на внутреннюю, онтологически глубокую связь преодоления насилия с повышением активности индивида (фактически с прогрессом свободы) обращает внимание сам Э. Левинас (при этом

важно помнить то, как он трактует преодоление насилия посредством диалога и акцентирует момент свободы в воспитании, – см. §§ 1.1 и 1.2):

«Нет ничего двусмысленнее, чем термин «духовная жизнь». Нельзя ли его уточнить, исключив из него всякую сопряженность с насилием? Ведь насилие проявляется не только тогда, когда один бильярдный шар толкает другой, когда непогода побивает посевы, господин истязает раба, тоталитарное государство унижает своих граждан, завоеватель поработывает завоеванных. Насилием оказывается любое действие, если совершающий его ведет себя так, словно действует только он один: словно весь прочий мир призван лишь к тому, чтобы испытывать воздействие. Следовательно, насильственным будет любое действие, которое мы претерпеваем в каждый из его моментов, не соучаствуя в нем».¹⁰⁶

В этом же русле движется и мысль С.И. Гессена, создателя отечественной философии образования, который, подобно М. Буберу, С.И. Выготскому или Э. Левинасу, успешно развивал диалогические традиции еврейской философии:

«Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего... Свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода».¹⁰⁷

С первым вектором связан и второй – нравственный прогресс и вообще духовный рост социума. Здесь особая роль педагогической власти заключается в синтезе когнитивного и нравственно-волевого начал бытия: наука и образование получают нравственное обоснование, а нравственность понимается всё более рационально (не обязательно утилитарно, инструментально), получает объяснение и обоснование как позитивный фактор социальной и, возможно, биологической эволюции. Проекция кратопедагогической закономерности на данную сферу заключается в том, что по мере укрепления духовно-нравственного базиса социума трансформация различных видов власти в педагогическую

¹⁰⁶ Левинас Э. Трудная свобода. Очерки по иудаизму // Левинас Э. Избранное: Трудная свобода. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С.323-324.

¹⁰⁷ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. Берлин: Слово, 1923. Составление. Издательство «Школа-Пресс», 1995.

интенсифицируется. большей степени необходимой (в силу всё более сложных педагогических задач). В свою очередь, увеличение удельного веса педагогической власти в континууме властных отношений уже само по себе правомерно считать проявлением нравственного прогресса, поскольку речь идет о таком арсенале нормативно-регуляционных средств, как любовь, ненасилие, свобода, совесть, служение.

Необычайно ярко и глубоко единство нравственного прогресса и прогресса образовательного вскрыл С.И. Гессен, понимавший именно свободу в качестве онтологической (не просто социологической) основы взаимодействия между учителем и учеником. Одним из следствий такого подхода становится внимание к методу, а не к фактологической стороне дела, не к знанию, которое всегда относительно. Задача заключается в том, чтобы приобщить личность к культуре, сделать ее способной самостоятельно принимать решения, приобретать и распространять знания, применять метод. Хорошо известен также принцип, сформулированный Гессеном: в образовании дисциплина реализуется через свободу, а свобода через закон долга.¹⁰⁸ Таким образом, нравственность вписывается в образование на уровне глубочайших онтологических закономерностей, не через набор каких-либо предписаний или запретов, но через свободу, которая неотделима от нравственности, от морали независимо от конкретно-исторических условий. Феноменологический подход позволяет преодолеть ограниченности узкого эмпиризма, придать концепции признаки необходимости и всеобщности.

Следующим вектором (и, соответственно, критерием) прогресса является расширение и совершенствование производства. Влияние педагогической власти на данную сферу может быть не только косвенным (обеспечение эффективности процесса получения знаний и умений), но и прямым, поскольку само производство в значительной мере превращается в экспериментальную и учебную лабораторию, точнее, в сеть информационных структур. В ситуации, когда

¹⁰⁸ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. Берлин: Слово, 1923. Составление. Издательство «Школа-Пресс», 1995.

информация становится основным продуктом, товаром и условием производства, невозможно редуцировать отношения между людьми к тем производственным отношениям, которые господствуют в эпоху индустриального общества. Информационные, коммуникативные взаимодействия имеют педагогическую (учительско-ученическую) составляющую независимо от воли и сознания самих участников процесса. Проекция кратопедологической закономерности на экономическую сферу не так очевидна, как в предыдущих двух случаях и носит преимущественно косвенный характер.

Четвертый вектор – усложнение социальной и политической организации – находится в прямой зависимости от трех предыдущих. И в данном случае влияние педагогической власти может быть не только косвенным, но и прямым. Прямое воздействие проявляется, в частности, в том, что педагогическая власть, оформляющая, удерживающая и совершенствующая педагогическое взаимодействие, соответствующим образом усложняет структуру социума, добавляет социальные роли, виды деятельности, институциональные связи и т.д. (см. § 1.2). Приведем известные слова Ф. Ницше о «новом кумире»:

«Еще свободной стоит для великих душ свободная жизнь. Поистине, кто владеет малым, тем меньше другие будут владеть им: хвала малой бедности! Там, где оканчивается государство, начинается впервые человек, который не есть лишний: там начинается песнь тех, кто необходим, мелодия единожды существующая и невозвратная».¹⁰⁹

Именно лишним оказывается человек в условиях традиционной политической организации потому, что индивидуальность, неповторимость отменяются нивелирующим насилием со стороны государства или иных агенто-субъектов власти. В конечном счете, иерархическая, стройная структура господства приводит к угасанию социума, поскольку в нем затруднена реализация творческого потенциала личности или социальных групп. Только смена принципа организации социума на ненасильственную, неподавляющую, диалогическую

¹⁰⁹ Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и не для кого // Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990.

может обеспечить продвижение человечества на следующую, более высокую ступень исторического развития.

Благодаря прогрессу на перечисленных выше направлениях становится возможным увеличение средней продолжительности жизни людей и их численности, а также совершенствование организма человека, что наглядно показывает пример идеологических поисков трансгуманизма. Расширяются пространства обитания и повышается устойчивость к изменениям внешней среды. Особую значимость педагогической власти на данном этапе развития социума можно проиллюстрировать простыми, но яркими примерами. Заставить человека долго жить гораздо труднее, чем пробудить в нем свободное желание долгой жизни. Насилие не эффективно в вопросах лечения и квалифицированного обучения. Наконец, принудить космонавта лететь в космос значительно труднее и менее эффективно, чем заставить солдата прошлых веков шагать через безводную пустыню.

Образование, призванное обогатить человека знаниями и раскрепостить его, еще в 18 веке стало настоящим олицетворением социального прогресса. В данной связи правомерно сформулировать, на первый взгляд, парадоксальный тезис: совершенствование педагогической власти призвано послужить средством раскрепощения, освобождения человека. Однако, как мы уже показали, парадоксальность эта кажущаяся и связана, прежде всего, с недостаточно широким пониманием власти вообще. В.М. Кайтуков, исследовавший эволюцию диктата, так пишет об образовании и воспитании:

«Эти два аспекта функционирующего социума выведены в отдельную главу, так как они являются наиболее важными в формировании интроспективного основания диктата – совокупности инъективных лояльных догм и структур сознания индивидов всех слоев, исключая иерархов. В силу этого они являются объектами сознательного диктатного влияния и в своей основе,

базовых сущностях и конкрециях детерминируются диктатом, его интроспективными основаниями, необходимостями, реалиями».¹¹⁰

Важность этих «двух аспектов» очевидна. Но было бы непростительной ошибкой сводить их к «диктатному влиянию». И хотя «юный возраст наиболее удобен для инъекции необходимых диктату сознательных сущностей, комплексов знаний, жизненных установок, догм этики и т.д.»¹¹¹, педагогический процесс заключается не в этом. И педагогическая власть лишь наследует элементы принуждения от менее совершенных форм власти. Сама же направлена на формирование свободного члена общества, а не на внедрение «сущностей». И древние греки не были исключением.

Педагогическая власть не только испытывает влияние со стороны других видов власти, но и, как было показано выше, сама оказывает на них обратное воздействие, выступает идеалом властных отношений. Педагогическая власть создает, генерирует объекты познания оформляет все образовательно-воспитательное пространство (см. § 1.1). Необходимость приобретения и передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поколению становится важнейшим вектором исторического процесса. При этом, однако, опыт охватывает все сферы социального бытия. Речь идет не только о производстве и о когнитивных процессах, но также об опыте политическом, нравственном, эстетическом и любом другом.

Согласно концепции А.А. Гусейнова, насилие и ненасилие не являются диалектической парой наподобие левого и правого, а представляют собой стадии некоторого процесса развития. Приведем очень важный фрагмент:

«В определении понятия насилия существуют два подхода, один из которых можно назвать абсолютистским, другой – прагматическим. Согласно первому, понятие насилия несет четко выраженную негативную оценочную нагрузку, которую, впрочем, это слово имеет уже в естественном языке; оно, кроме того, употребляется в очень широком значении, включающем все формы

¹¹⁰ Кайтуков В.М. Эволюция диктата. Опыты психофизиологии истории. (См. Библиогр. список)

¹¹¹ Там же.

физического, психологического, экономического подавления и соответствующих им душевных качеств... При таком подходе возникают, как минимум, две трудности: во-первых, снимается проблема оправдания насилия, возможности его конструктивного использования; само понятие как бы предрешает проблему, с самого начала содержит в себе ответ на вопрос, который подлежит обсуждению. Во-вторых, отрицание насилия выглядит как сугубо моральная программа, вступающая в непримиримую конфронтацию с реальной жизнью. ...Прагматический подход ориентируется на ценностно нейтральное и объективное определение насилия и отождествляет его с физическим и экономическим ущербом, который люди наносят друг другу; насилием считается то, что, очевидно, является насилием – убийство, ограбление и пр. Такая интерпретация позволяет ставить вопрос об оправданности насилия, возможности его использования в определенных ситуациях, но при этом отсутствует критерий для его решения». ¹¹²

Таким образом, правомерно говорить о снижении уровня насилия в образовании, о некотором постоянном векторе педагогического процесса, о его имманентной направленности. И это отнюдь не то же самое, что отрицать элемент принуждения вообще и смешивать средства с целями, конкретно-исторические проявления с онтологической сущностью и т.п. Важнейшим признаком насилия является, как подчёркивает Р.Г. Апресян, то, что оно неправомерно понижает жизненный, нравственный и прочий статус человека. ¹¹³

Стадийного понимания соотношения насилия и ненасилия в воспитательно-образовательном процессе придерживается и Е.Н. Викторук, опирающаяся на модели, предложенные Л. Колбергом, Р.Т. Де Джорджем и некоторыми другими этиками:

"«Насилие» как внешний моральный контроль и внешний фактор моральной регуляции является неотъемлемым элементом на доконвенциональном и конвенциональном уровнях морального развития. «Этическое насилие» как

¹¹² Гусейнов А. А. Понятия насилия и ненасилия / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 37.

¹¹³ Апресян Р. Г. Этика силы – в противостоянии насилию и агрессии / Р. Г. Апресян // Вопросы философии. № 9. 2010. С. 143.

фактор внешнего морального регулирования исчезает при переходе морального субъекта на 6 ступень нравственного развития, и оно присутствует явно (в классической, «конфуцианской») и неявно (в неклассической, «даосской») этико-образовательных моделях, преследующих общую задачу — перевод морального субъекта на уровень нравственного развития, где осознанно и добровольно приняты универсальные моральные нормы и императивы".¹¹⁴

Обобщая вышеприведенные тексты, можно утверждать следующее. Первой важнейшей тенденцией эволюции образования, говоря более привычным, так сказать, политологически ориентированным языком, является его демократизация (мы имеем в виду не только систему образования, но в равной мере и образование как сферу бытия, личностный выбор, особое отношение к миру). С другой же стороны, именно образование (опять же, в частности, система образования, но не только она) превращается в самый главный фактор демократизации общества, превосходящий по своей значимости собственно политические перемены, во многом заданные самой же политической системой, предустановленные ею, санкционированные и легитимированные.

Областью соприкосновения образования с политической сферой, их взаимопроникновения и взаимоперехода становится, разумеется, педагогическая власть (см. § 1.2). Она не только задает определенное педагогическое пространство, его границы, объекты, протекающие в нем процессы, но и определенным образом модифицирует власть политическую, становится точкой ее роста и прогрессивных трансформаций.

Обратимся, например, к теме воспитания в поликультурном мире. Именно традиционная политическая власть была предпосылкой антидемократического педагогического этноцентризма (будь то откровенный расизм-шовинизм или мягкие формы дискриминации и сегрегации). Однако современным задачам, сегодняшним императивам кросскультурного или интеркультурного образования соответствует та форма власти, которую мы рассматриваем как педагогическую

¹¹⁴ Викторук Е.Н. Насилие и этическое образование // Образование и насилие. Сб. статей / Под ред. Пигрова К.С. / – СПб.: Изд-во СПбГУ. 2004. С. 242.

власть. Именно она, не будучи по своей направленности тотальной, создает благоприятные условия для межэтнического диалога в педагогической практике. Между тем, глобализация и универсализация образования являются второй важнейшей чертой его эволюции.

Именно свободный нравственный идеал и идентификационно-энтелехийный телос, входящие в структуру педагогической власти наряду с традиционным нормативистским комплексом и составляющие её существенную особенность, обеспечивают возможность поддержания упорядоченности педагогического пространства несмотря на его многополярность. Педагогическая власть помогает маленькому японцу и верному своей правде китайцу раскрыть свой потенциал в российском образовательном пространстве без ущерба для кого-либо. Понятие энтелехии, выражающей единство потенции, её реализации, реализующей силы, а также притягивающего образа (телоса), позволяет концептуализировать непростой процесс направленного и упорядоченного, дисциплинированного становления личности, избегая обращения к понятиям (и средствам) принуждения, насилия над маленьким человеком). Педагогическая власть позволяет не игнорировать присутствие национальных меньшинств в угоду поборникам монокультурного воспитания, но в то же время сохранить принцип дисциплины и структурно организованной целостности.

Поликультурное воспитание становится первым шагом на пути к толерантному, поликультурному обществу, к новой государственности и новой народности, структура которых должна быть уже далека от классической схемы господства-подчинения и начинает видоизменяться в направлении модели «учитель–ученик». Из системы антагонистических классов, непонятно чем и зачем соединенных поколений, конкурирующих профессиональных групп и т.д., народность преобразуется в воспитательно-образовательный континуум, где любые группы, будь то разные поколения, профессиональные группы или какие-либо иные, связаны учительско-ученическими отношениями. «Рави» («учитель мой») становится универсальным обращением человека к человеку вместо «господин» или «пан». Можно усмотреть необычайно многогранный и

таинственный символ в том, что именно так обращались близкие к Сыну человеческому.

В качестве третьей особенности эволюции образования правомерно указать его экономическую целесообразность, точнее, проблематизацию его экономической целесообразности, поскольку здесь мы сталкиваемся не столько с четко выраженной тенденцией, сколько с кругом устойчивых проблем (например, неполное соответствие системы образования запросам экономики, диссонанс между целями личности и ожиданиями общества и т.п.). Выход из этого непрерывно углубляющегося кризиса видится в том, что экономика трансформируется в пост-экономику с более четко выраженной когнитивной, а следовательно, образовательно-воспитательной составляющей. Достаточно указать на такие новейшие феномены, как когнитивный капитализм, тройная спираль, возрастание значимости горизонтальных взаимодействий.

Отношение «учитель – ученик» становится для экономической системы столь же атрибутивным, как и отношение «производитель – потребитель» или «директор – подчиненный». Научно-образовательное наполнение экономики и экономическое наполнение образовательно-воспитательного процесса связаны с усложнением характера организации данного образовательно-экономического пространства. Фактором, формирующим данное пространство, оказывается педагогическая власть. Ведь привычные схемы господства, принуждения, диктата становятся малоприменимыми в условиях виртуализации экономики, ее возрастающем динамизме, а возможно, главное, в условиях усложнения межличностных отношений, корпоративной этики и плюрализации системы ценностей. Пост-экономика, как и любая иная социальная, хозяйственная или ценностно-нормативная система, не может функционировать вне организующего поля власти. Но эта власть уже не может быть эффективной, если она радикально не изменила свою природу. На смену власти директора приходят власть идеала, эталона, знатока, власть-служение, «ситуация справедливости как внедрение силы всеобщего в пространство свободы» (С.В. Соловьева), тот новый тип социальных взаимодействий, который мы и обозначили как педагогическую власть.

Моральную устарелость традиционной, «диктатной» власти-принуждения применительно к сфере образования вынужден признать даже В.М. Кайтуков:

«Аспекты социального и диктатного функционирования, связанные с эволюцией и детерминациями технологии, прямо и опосредованно через эволюцию диктата определяют диктатную необходимость в экстенсификации и интенсификации обучения, т.е., расширении круга обучаемых в пределе до целостного социума и ничем не ограниченного объема знаний, доступных жаждущему их интеллекту индивида. Только такое образование, дифференцированное не внешними, насаждаемыми критериями, а индивидуально-мотивированной, сознательной тягой к знаниям, способно обеспечить тот взрывообразный рост технологии, который может гарантировать диктатное и государственное доминирование. Негативно-диктатные последствия социального расширения доступа к образованию, связанные с расширением круга интеллектуалов, сопричастных к идеям контрдиктатных пассионариев, с развитием структур супер-Я, с повышением уровня среднего интеллекта, нивелируются тем мощным воздействием на гедонизм, которое характерно для этой формы диктата».¹¹⁵

Подчеркнем, однако, что речь должна идти не о форме диктата, а о форме власти, которую к диктату редуцировать никак нельзя. Конечно, существуют серьезнейшие препятствия для трансформации примитивно-насильственных видов власти во власть педагогическую, и процесс этот, возможно, будет еще продолжаться долгие столетия. Мы полностью согласились бы с оценкой этих трудностей, даваемой Е.А. Смирновым:

«Образование власти как социальный контроль над властью и над образованием особо осложняется тем, что люди, так или иначе контролируемые образованием и властью, сами оказываются вовлеченными в эти институты. Границы между «правлящим меньшинством» и «творческим меньшинством» прозрачны и размыты. Получается, что некоторые принимающие решения люди должны *контролировать сами себя*. Конечно, давно известна идея разделения

¹¹⁵ Кайтуков В.М. Эволюция диктата. Опыты психофизиологии истории.

властей. Можно идти по пути организации конкурирующих групп, взаимно проверяющих и оценивающих друг друга, – создавать систему «сдержек и противовесов», с помощью которых можно было бы как-то организовать социальный контроль в сфере образования власти. Сама система образования выступает в качестве таких «сдержек и противовесов».¹¹⁶

Глубокий анализ коллизий, наблюдающихся во взаимодействии между властью и образованием, анализ проблем управления отечественным образованием дает Ф.Т. Михайлов. Он цитирует слова великого отечественного педагога П.Ф. Каптерева, еще в начале XX века называвшего такие недостатки, связанные с вмешательством государства в сферу образования, как формализм, рутинность, единообразное устройство учебных заведений.

«Наш единый социальный, политический, экономический и социокультурный кризис проявляет себя и в том, что в наши дни и годы идеологические, популистски невежественные "обоснования" всех кабинетных реформ (сиречь: не только образования) стилистически и лексически маскируются под науку. Точнее – под онаученную профессиональной терминологией публицистику, оперирующую скороспелыми и поэтому сомнительными историческими параллелями, и расплывчатыми образами... Беда еще и в том, что целые научные (институционально и профессионально профильные) институты и отдельные ученые, включенные табелью о рангах в чиновные структуры власти, в своих исследованиях и прогнозах нередко грешат тем же. И по тем же причинам. Та же картина в педагогических научных исследованиях и рекомендациях. Законодатели и исполнители власти публично опираются то на одни, то на другие теоретические оценки ситуации и прогнозы в зависимости от наглядной возможности использовать их для обоснования своих управленческих решений. Ведь к истинным (политическим) мотивам и целям каждого такого решения его "научное" обоснование отношения не имеет».¹¹⁷

¹¹⁶ Смирнов Е.А. Власть образования и образование власти. С. 124.

¹¹⁷ Михайлов Ф.Т. Образование и власть // Вопросы философии. 2003. № 4. С. 41.

Как отмечает Ф.Т. Михайлов, для победы интенсивного типа хозяйствования над экстенсивным и преодоления кризисных явлений требуется гражданская свобода «во всех формах образовательной деятельности, способствующей формированию и развитию у всех ее участников креативных способностей; причем не только у единиц, но чуть ли не у масс, ибо таково непреложное требование культуры и наукоёмкого расширенного воспроизводства реальных условий жизни людей...»¹¹⁸

Такая свобода, в свою очередь, предполагает отсутствие жесткой регламентации в том, что касается форм, средств, способов образовательного труда, а также связь с местными формами самоуправления, что предполагает наличие развитого гражданского общества и т.д. На наш взгляд, данная перспектива полностью отвечает императиву расширения и укрепления педагогической власти в обществе. Корень же кризисных явлений – в подавлении ее традиционной политической властью, основанной на принуждении, на навязывании чужой воли. В этой ситуации помочь может лишь формирование широкого властного пространства, основанного на принципах стремления к самоотрицанию власти, к преодолению господства во всех его действительных и возможных формах. В истории общества наступает такой момент, когда дальнейший социальный прогресс оказывается невозможным без решительных изменений самых фундаментальных принципов организации социальных институтов. Институт образования, несмотря на все кризисные явления, обладает специфическим опытом модификации властных отношений, который было бы полезно распространить и на другие сферы общественной жизни.

В этой связи большое значение для нашего исследования приобретает концепция, разработанная О.Б. Кравченко, которая, опираясь на представления о полисубъектности и об интегрированном образовательно-правовом субъекте, рассмотрела взаимодействие субъектов права и образования, а также специфику функционирования соответствующих социальных институтов в условиях трансформационных процессов.

¹¹⁸ Михайлов Ф.Т. Образование и власть // Вопросы философии. 2003. № 4. С. 42.

«Изначально субъекты образования и права не выделялись из общества и природы и основным способом их формирования было воспитание... Полисубъектность в области взаимодействия образования и права начинает формироваться в эпоху Возрождения и становится определяющей чертой современной образовательно-правовой ситуации».¹¹⁹

Согласно концепции О.Б. Кравченко, в современном обществе разнообразные частичные субъекты (человек, семья, государство) опосредуются именно через образование и право, которые выступают в качестве наиболее универсальных институтов. Личность, интегрированный субъект права и образования, стимулирует интеграцию и других субъектов. Интеграция может осуществляться по двум механизмам, моделям. Конструирование образовательно-правового пространства как третьего социального института. Либо частичное взаимодействие автономных социальных институтов, протекающее в присутствии государства. Большое значение с точки зрения реализации образовательно-правового потенциала индивида придается также гражданскому обществу.

Хотя О.Б. Кравченко рассматривает лишь некоторые аспекты данного взаимодействия и абстрагируется от феномена власти (очевидно, вследствие объемности и относительной самостоятельности данной проблематики), властные отношения должны играть исключительно важную роль в реальном процессе интеграции социальных институтов и субъектов, в формировании интегрированного пространства и идентификации человека как целостного субъекта исторического процесса. Целесообразно распространить предложенный подход и на другие сферы общественной жизни.

Опираясь на идеи О.Б. Кравченко, а также на работы других социологов, педагогов и философов, осмысливающих эволюцию социальных институтов в контексте общих закономерностей общественного развития, методологически полезно ввести представление о метаобразовательных, или метапедагогических структурах, складывающихся на пересечении образования (не только системы

¹¹⁹ Кравченко О.Б. Взаимодействие субъектов образования и права в современных российских условиях: социально-философский анализ. Автореф. ... дисс. к. филос. н. 09.00.11 – Социальная философия / Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2017. С. 21.

образования!) с разнообразными социальными сферами. Таких структур (интегрированных институтов и, соответственно, интегрированных субъектов, а также и вмещающих их пространств) можно выделить, прежде всего, три: метапедополитическую, метапедоэкономическую, метапедодемографическую. Однако этот ряд может быть дополнен и множеством других, значимость которых зависит от специфики конкретного общества: метапедомедицинскую, метапедоконфессиональную, метапедолингвистическую. Вспомним хотя бы роль языкового стандарта и языкового образования в странах, принимающих большие потоки мигрантов, значимость знания английского языка для продвижения в современном мире, особенно, в англофонной среде, захватывающей планету.

Метаобразовательная структура призвана ускорить социальный прогресс в соответствующей области общественного бытия. Структура включает в себя как элементы собственно образовательного процесса, так и элементы, принадлежащие процессам, относящимся к соучаствующей сфере (производственно-экономический процесс – для метапедоэкономической структуры и т.д.). Наряду с лицами, профессионально занимающимися образовательной деятельностью, такого рода структура охватывает участников граничной сферы, которые в эту деятельность вовлечены и чье положение в их сфере существенно зависит от участия в образовательном процессе. Например, если привести совсем примитивный пример, носителем, представителем власти для рабочего, стоящего у станка, может стать не мастер, не директор завода, а учитель вечерней школы, от которого зависит продвижение рабочего в его профессиональной сфере, на заводе. По мере развития общества подобные ситуации становятся всё более многочисленными, разнообразными и социально значимыми.

Образовательное пространство предоставляет членам общества и целым группам лифты для горизонтального и вертикального движения в социуме. Поскольку дело касается образования, значимость педагогической власти в судьбах вовлеченных в процесс людей возрастает (хотя степень вовлеченности и

социального продвижения зависит, конечно, от конкретных условий, сложившихся в данном обществе).

Анализ современных тенденций общественного развития показывает, что будущее государственности связано с окончательным превращением ее в научно-образовательную и образовательно-воспитательную систему (один из вечных идеалов социально-философской мысли). Информатизация, а не милитаризация и даже не мировое разделение труда становится теперь решающим фактором глобализации. Распространение знаний и технологий, в том числе обучающих, опережает по темпам и значимости распространение товаров и услуг и, тем более, демографические изменения, миграцию трудовых ресурсов. Знания и умения легко преодолевают не только государственные, но также культурно-географические, регионально-экономические, конфессиональные, сословно-классовые, гендерные и возрастные границы.

И здесь уместно вернуться к вечному парадигмальному диалогу между иудаизмом и христианством, к диалогу, в русле которого многократно рождается и возрождается западная цивилизация. Уже с самого начала греко-римский мир оказался втянутым в напряженный диалог с ближневосточными культурами, с последователями религии Моисея, отрицавшими политеизм и многие базовые ценности эллинов и римлян. На заре новой эры, Средневековья, христианские апологеты во многом повторили путь иудейских, хотя и размежевались с ними. С новой силой диалог возобновлялся в эпоху Возрождения (расцвет мистицизма) и с началом Нового времени. Вольнодумство, виднейшими представителями которого были евреи, мыслившие на стыке культур, – М. Монтень, Х.Л. Вивес, У. Акоста, Б. Спиноза – играло огромную роль в развитии христианской философской мысли, в целом связываемой с именами Ф. Бэкона, Р. Декарта и их последователей. Философия И. Канта, ставшая вершиной немецкого Просвещения, также во многом была ответом на программную работу М. Мендельсона об иудаизме как религии разума. Кант, как известно, возразил Мендельсону, чем вызвал продолжительные дискуссии в немецко-еврейской интеллектуальной среде, завершившиеся выдвиганием на первый план фигуры

Г. Когена, синтезировавшего еврейскую и немецкую традиции, и последующим формированием неокантианства (а тем самым, определенного канона, стандарта прочтения кантовского наследия). Во многом благодаря этой дискуссии и сложилась вся известная нам диспозиция философских учений. З.И. Сокулер, показывающая контекст становления кантовских идей в русле этого великого межкультурного диалога и их дальнейшую судьбу, пишет:

«Воспитание же Мендельсон рассматривал как дело религии и религиозной общины, которая не имеет права на насилие. Поэтому Мендельсон в «Иерусалиме» фактически предлагает иудаизм в качестве полезного партнера современного государства, именно благодаря его воспитательной функции». ¹²⁰

Кант, высоко ценивший Мендельсона, тем не менее, не принял точку зрения последнего, согласно которой именно иудаизм содержит наименьшее число откровений и представляет собой наиболее полное выражение религии разума. По-видимому, Кант акцентировал внимание на конкретно-исторической стороне данной религии, но отнюдь не на ее онтологических аспектах.

Фактически Мендельсон пытается вписать в структуру педагогического процесса живую связь поколений, свободное подражание учителю, действие согласно определенной поведенческой модели, которую нельзя редуцировать к передаче информации, к тексту, к знанию. Свободное подражание учителю позволяет ученику оказаться в той стихии, в той реальности, понять которую до конца он еще не в силах и вряд ли когда-нибудь правильно поймет, если будет оставаться в позиции внешнего наблюдателя, усваивающего знание вербально или визуально, но не действенно-практически. Но самое главное в трактате Мендельсона, это, конечно, мощная проекция педагогического отношения на политические и религиозные институты, на их структуру и характер отношений, связывающих субъектов этих институтов.

Каковы бы ни были причины, по которым Кант не заметил главной мысли Мендельсона (возможно, действительно, симулировал атаку на иудаизм с целью замаскировать собственную жесткую критику религиозно-государственной

¹²⁰ Сокулер З.А. Герман Коген и философия диалога. М.: Прогресс-Традиция, 2008. С. 15.

политики в тогдашней Европе), само по себе кантовское учение предоставляет достаточно надежный фундамент для обоснования педагогической власти как условия, способствующего трансформации и политического, и религиозного и иных социальных институтов в направлении прогресса свободы. Лучше всего об этом свидетельствует само знаменитое кантовское определение Просвещения:

«...Это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого».¹²¹

Однако презумпция единства разума для любых культур и цивилизаций может сохранить свое гуманистическое содержание лишь в том случае, если разум этот человеческий (с точки зрения Канта, как известно, чистый разум – практический, нравственный). Однако в нынешних условиях технократического, инструментального понимания рациональности, когда знание подменяется информацией, счастье – удовольствием и т.п., такая широкая формулировка может оказаться уже недостаточной. Вот почему «решимость», «мужество» и «несовершеннолетие» (также «леность», «трусость») следует рассматривать не просто как какие-то необязательные метафоры, аналогии, художественные образы, а как принципиально важные знаки, за которыми скрывается главное содержание пассажа – интуиция человека, нередуцируемого к «разуму», к рацио. Эта интуиция может быть в существенной степени эксплицирована и разъяснена в понятии учительско-ученического взаимодействия и, безусловно, педагогической власти со всей ее спецификой и несводимостью к власти политической. Причем функционально педагогическая власть занимает здесь место именно политической власти, а отчасти и той, что имманентна религиозной общине, так сказать, власти теократической, точнее, конфессионально-священнической. Тенденция к замещению прежних отношений господства и подчинения на более

¹²¹ Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Соч. В 8 т. Т.8. М.: Чоро, 1994. С. 29.

прогрессивную форму организации в данном случае очевидна и именно эту тенденцию можно интерпретировать как содержание Просвещения, то есть прогресса, еще не препарированного на позитивистский манер, еще не редуцированного к научно-техническому или экономическому базису. Но в дальнейшем, конечно, история философской мысли и история общества делают немало крутых виражей, проследить которые в рамках предлагаемой работы не удастся.

И всё же, Кант допускает некоторое отступление от им же обозначенной перспективы, ошибается в оценке взглядов Мендельсона. Проявляется это в том, что он, в конце концов, говорит о ненужности воспитателей для совершеннолетнего, призванного к самовоспитанию.¹²² Иными словами, совершеннолетие-разумность трактуется как однажды достигнутое состояние, к которому в дальнейшем удачная педагогическая метафора уже не применима. Как показала история XX века, подобно многим другим просветителям Кант в данном пункте ошибался и серьезно уступал в проницательности и Мендельсону, и Когену и, возможно, романтикам, например, И. Гердеру. Педагогическая власть – это не только фактор, выводящий человека в состояние свободы, но и фактор, поддерживающий это состояние в дальнейшем, препятствующий его деградации к тоталитаризму и всем тем явлениям, которые были тщательно исследованы представителями Франкфуртской школы, а затем и представителями многих других философских направлений. Ведь культура не является автоматическим следствием Просвещения, равно как и наоборот. Вот почему в представлении Мендельсона человек должен сохранять укорененность в своей общине, «просвещенческие», развивающие отношения в которой в наибольшей степени отвечают признакам педагогической власти (см. § 1.2).

Своеобразным парафразом кантовской позиции, рецидивом предрассудков эпохи Просвещения звучат слова Э. Фромма:

«Человеческий мозг живет в двадцатом веке; сердце большинства людей – все еще в каменном. Человек в большинстве случаев еще недостаточно созрел,

¹²² Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Соч. В 8 т. Т.8. М.: Чоро, 1994. С. 32.

чтобы быть независимым, разумным, объективным. Человек не в силах вынести, что он предоставлен собственным силам, что он должен сам придать смысл своей жизни, а не получить его от какой-то высшей силы, поэтому людям нужны идолы и мифы». ¹²³

С такой позицией согласиться трудно. Фромм, безусловно, прав, говоря об экзистенциально-личностных аспектах бытия, о страхах и надеждах одинокого человека, но такая модель не работает на макросоциальном, на социально-онтологическом уровне, поскольку не позволяет осмыслить историю иначе как в терминах 18-го века: «созрел», «не дозрел» и т.п. Люди всё-таки движимы вперед идеалами, а не идолами. Таким образом, всю историю западной мысли можно рассматривать как постоянное выдвигание императива разумности и непрерывные попытки ограничить могущество разума, непрерывные сомнения в его могуществе. Обратимся к формулировке универсального императива, данной, например, Сенекой в Письме 37 Луцилию:

«Если хочешь взять власть над всем, отдай власть над собою разуму! Многим будешь ты повелевать, если разум будет повелевать тобою». ¹²⁴

Сегодня призывы такого рода часто третируются как метафизические, тоталитарные, метафизически ориентированные, метанарративные и т.п., однако подобные трактовки сами зависят от выбранной системы координат, навязывают догматическое прочтение текстов античных, да и более поздних классиков. Поучения Сенеки, прежде всего, ориентированы практически, они звучат в контексте отождествления разумности и свободы, а кроме того имеют явно педагогический подтекст (независимо от возраста и положения адресата). Луцилию предлагается заняться самоизобретением, «позаботиться о себе», подавить страхи или страсти, мыслить, понимать. Не более того. Никаких догм не предлагается. Никакого патернализма (в том числе либерального или, может быть, псевдолиберального), апеллирующего к мифам, вечно спекулирующего на человеческой незрелости. Но на этом пути Луцилия ждет освобождение,

¹²³ Фромм. Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 1989. С. 11.

¹²⁴ Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию. М.: Наука, 1977.

достойная жизнь. Если Сенека и действует на Луцилия, то только средствами именно педагогической власти. Главная социально-философская проблема, на наш взгляд, заключается в том, чтобы понять, каким образом работа педагогической власти на личностно-индивидуальном уровне становится двигателем макросоциального процесса. В определенной степени этот переход можно рассматривать с точки зрения синергетики как результат стохастических процессов, когда синергичное действие множества участников исторического процесса приводит к качественным преобразованиям социальной системы в целом. Но всё же определенные конкретные механизмы должны быть. Такая позиция так или иначе должна находить поддержку, если не со стороны государства, то со стороны каких-то влиятельных социальных институтов, групп, что, видимо, и происходило как в древности, так и в более поздние времена. Так, позиция, представленная в письмах Сенеки, могла – по тем или иным причинам – получить поддержку со стороны церкви, со стороны военной или чиновной аристократии, что по большому счету принципиального значения не имеет. Есть историческая случайность и есть историческая необходимость. Необходимость заключается в трансформации природы организующих, властных отношений; случайность же – в тех формах, которые оказались наиболее доступными, энергетически выгодными.

То, что говорит А. Кожев, связывающий онтологическую структуру социального бытия со временем и вечностью, говорит о власти Отца (прошлое), Господина (настоящее) и Вождя (будущее), справедливо лишь в отношении власти политической (что признаёт и сам автор), но не распространяется на другие формы.¹²⁵ Поэтому его в целом оригинальный подход оказался малопродуктивным. Будущее связано не с фигурой Вождя, а с глубинной трансформацией самой власти, с ее децентрацией, с ее самоотрицанием и преобразованием в новую форму – педагогическую власть.

Нельзя исключать и широкой интерпретации фигуры Вождя, хотя, конечно, сам Кожев с такой интерпретацией вряд ли согласился бы. Вождь может

¹²⁵ Кожев А. Понятие Власти. М.: Праксис, 2006.

рассматриваться в качестве символа свободной личности, служащей педагогическим примером для других. Дж.С. Милль, противопоставивший свободу именно власти, а не необходимости, буквально восстал против безличной власти общества как такового над личностью, а не против власти какого-то отдельного человека, традиционного просвещенческого тирана; по-новому увидел власть, порабащающую душу.¹²⁶ В близком направлении развивается в данном случае и мысль Ф. Ницше, выступающего за «достойную аристократию» против власти «слабых», а по сути дела против подлецов, лишь прикрывающихся лозунгами смирения и равенства, подавляющих человека.¹²⁷ Такая интерпретация фигуры Вождя созвучна и схеме предложенной Гегелем, который рассматривает властное взаимодействие в терминах рабства и господства и всю историю трактует как движение от свободы одного через свободу некоторых к свободе человека как такового.¹²⁸

Хотя современное понимание прогресса отталкивается от представлений эпохи Просвещения, оно не столь однозначно. Подвергаются критике европоцентризм, сциентизм, универсализм, сам безудержно оптимистический настрой. Однако критика модернистского проекта со стороны постмодернистов, антиглобалистов или религиозных авторов сопровождается устойчивой реакцией, не позволяющей согласиться с теми, кто говорит о закате модернистского проекта, о разочаровании в возможностях науки и техники и прочее. Анализ критических теорий, в частности текстов М. Хоркхаймера, Т. Адорно, Э. Фромма, показывает, что она, так или иначе, всегда связана с критическим рассмотрением властных отношений, устанавливает связь отрицательных последствий того или иного вида прогресса (прежде всего, технического) с сохранением или даже упрочением отношений господства и подчинения. Насилие, принуждение, диктат мыслятся в качестве главных препятствий или разочарований, с которыми сталкивается теория прогресса. Логично предположить, что именно преодоление

¹²⁶ Милль Дж. О свободе / Пер. с англ. А. Фридмана // Наука и жизнь. 1993. № 11. С. 10.

¹²⁷ Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего // Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 380.

¹²⁸ Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа // М: Наука, 2006. С. 101–104.

традиционных форм насилия в обществе и замещение их теми отношениями, которые были обозначены как педагогическая власть, может служить делу своего рода модернизации, обновления классических представлений о социальном прогрессе, спасению веры в прогресс. Данное предположение полностью согласуется с выводами, сделанными А.А. Гусейновым:

«...Насилие и ненасилие также могут быть интерпретированы как различные ступени, стадии единого процесса. В плане перехода от одной ступени к другой, от насилия к ненасилию, наше время является критическим, когда требуется качественный сдвиг вперед, равнозначный смене основ жизни. Речь не идет, конечно, об одnorазовом или полном устранении насилия – насилие имеет невытравимо глубокие корни в историческом и психологическом опыте, в самой онтологии человека. Речь идет о качественной смене вектора сознательных усилий человека – и индивидуальных и, в особенности, коллективных, социально-организованных».¹²⁹

Смена вектора в данном случае ключевое слово, помогающее отличить нашу позицию от крайностей так называемой теории ненасилия. Интенсификация и диверсификация информационных потоков, а также возрастание мобильности связанных с ними структур (включая систему образования, профессиональные и академические объединения, ролевые отношения «Учитель – Ученик») и самих людей является очень важным проявлением возрастания степени свободы человека и общества в целом как интегрального критерия социального прогресса.

Возможен и обратный процесс, крайне негативный, когда политическая власть может поглощать педагогическую. В долгосрочной исторической перспективе под личиной внешнего прогресса (например, процветания учебных заведений, роста бюджетов и технического оснащения) может иметь место фундаментальный регресс, ведущий к деградации системы образования, а затем и всего общества, к квазинауке, к квазиобразованию, находящим выражение, в частности, в катастрофическом наступлении тестирований, рейтингов и им подобных трендов.

¹²⁹ Гусейнов А.А. Понятия насилия и ненасилия / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 41.

Выше говорилось о необходимости сравнить иудеистическую концепцию образования в изложении Р. Пятигорского, который по сути дела говорит о собственно педагогической власти, с позицией М. Фуко (см. § 1.2), который рассматривает систему образования в терминах именно политической власти, а не власти педагогической. Согласно теории Фуко, роль университетов возрастает именно потому, что они являются проводниками власти. Как подчеркивает Т.Н. Матвиенко, анализирующая тексты великого французского философа, школьный экзамен превращается в сакральную практику и одновременно в документированный дискурс. В поле конкуренции, поле власти, средство управления, «бесконечный допрос», «бухгалтерский учёт» ...¹³⁰

Напротив, Пятигорский говорит о том, что ребенок – независимый человек и о том, что в еврейском учебном заведении (как и во всей еврейской среде), нет места соревновательности, публичным оценкам и рейтингам (см. § 1.2). Тут нужно помнить также об особом культурном значении еврейского сообщества в развитии мировой науки и образования вообще, о его удельном весе и воздействии на мировую историю. На наш взгляд, Пятигорский говорит о совершенно другой власти, также связанной с образовательным процессом. Эта власть – альтернатива той, по пути упрочения которой пока еще, увы, идет мировая система образования, в том числе и официальный университет (хотя можно предположить, что он не так прост и прозрачен, как это может показаться). Но образование как онтологический, личностный, экзистенциально-личностный, а также и социальный феномен, преобразующий весь фундамент, на котором формируется – государство, политику, церковь, экономику – перерастает рамки официальной системы образования, стремится ее трансцендировать. Фуко и Пятигорский, а также представители отечественной гуманистической педагогики¹³¹ говорят о разных видах власти или, может быть, о разных стадиях ее эволюции.

¹³⁰ Матвиенко Т.Н. Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии П. М. Фуко // Известия ВолгГТУ. 2012. № 10. С. 23.

¹³¹ Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.

В целом же, рассматривая и оценивая властные отношения в диахроническом аспекте, можно констатировать следующее. Власть эволюционирует от формы безнадежно политической и при этом педагогически безнадежной к форме, в перспективе педагогической и, в то же время, политически перспективной.

В данном параграфе осуществлено следующее.

1. Показано, что необходимость приобретения и передачи опыта от человека к человеку, от поколения к поколению, ставшая важнейшим вектором исторического процесса, способствует интеграции различных сфер социального бытия: экономической, политической, социальной, демографической, духовной. Обозначены важнейшие кратопедагогические закономерности.

2. Продемонстрировано, что педагогическая власть не только испытывает влияние со стороны других видов власти, но и сама оказывает на них обратное воздействие, существенно модифицирует виды власти, выступает идеалом властных отношений, становится важнейшим фактором социального прогресса.

3. С опорой на представления о полисубъектности и интегрированном субъекте, а также на работы, исследующие взаимодействие образования с властью введено представление о метаобразовательных структурах, формирующихся на пересечении образования с другими сферами общественной жизни.

4. Обозначены важнейшие тенденции в эволюции властных отношений, имманентных образованию и отмечено, что по мере укрепления гуманистических ценностей педагогическая власть становится всё более творческой и далёкой от того, чтобы сводиться к отношениям господства-подчинения.

Таким образом, логично завершить формирование системы понятий о педагогической власти рассмотрением диалектики власти и свободы в образовательном (педагогическом) процессе.

2.2. Диалектика власти и свободы в педагогическом процессе

Социально-философский анализ феномена педагогической власти в современном обществе, в ходе которого были рассмотрены основные концепты, формы проявления, предпосылки, функции исследуемого объекта, закономерно подводит к ключевой проблеме темы – взаимосвязи власти и свободы в педагогическом и вообще образовательном процессе.

Свобода многогранна и является, конечно, подлинно философским, а значит, предельным, неопределимым понятием. Тем не менее, рациональный характер философского знания предполагает оперирование более или менее ясными и четкими понятиями, которые в дальнейшем подвергаются корректировке или чаще новому прочтению. Воспользуемся определением свободы, сформулированным в работах Р.Г. Апресяна:

«Свобода, взятая в широком смысле как отсутствие давления или ограничения, многогранна. Одна из граней свободы касается способа существования человека в обществе и в отношениях с другими людьми, т.е. в контексте сталкивающихся и конфликтующих частных интересов и воле. Свобода выражается в действии, совершенному по собственному выбору, выбору в условиях различия возможностей, выбора не по принуждению и вопреки принуждению, а также ценностно определенному, т.е. с пониманием альтернативности добра и зла. Позитивно свобода проявляется в творческом усилии к добру, в противостоянии злу и его поборении».¹³²

В силу специфики предмета исследования и задач остановимся именно на этом определении свободы, хотя отнюдь не станем игнорировать ее другие, многочисленные и, возможно, более важные аспекты, такие как способность преобразовывать окружающую материальную действительность, подчинение правопорядку, обязательному для всех, а не воле одного человека и прочие.

В данном параграфе постараемся придать некоторую целостность и завершенность предыдущему анализу.

¹³² Апресян Р.Г. Этика силы – в противостоянии насилию и агрессии / Р. Г. Апресян // Вопросы философии. № 9. 2010. С. 144.

Во-первых, проследим некоторые признаки укорененности свободы в самой сущности образования.

Во-вторых, попытаемся продемонстрировать опосредующую роль педагогической власти в том, что касается диалектики свободы и власти как таковой: педагогическая власть и есть выражение, воплощение синтеза этих вечных противоположностей.

В-третьих, сосредоточимся на проявлениях свободы в образовательном процессе и, соответственно, на факторах (моментах, мотивах) ее ограничения. При этом было бы важно ухватить эту динамику одновременно в аспекте взаимодействия личности и общества, иными словами, увидеть образовательный процесс, в рамках которого реализуется диалектика свободы и власти, одновременно и на уровне личности, и на уровне социальной системы.

Обратимся к известному пассажиру из эссе В.А. Сухомлинского: «Моя власть над ребенком оправдана и мудра до тех пор, пока я обращаюсь к добрым и деятельным силам его ума и сердца. Сердце, чуткое к добру, ласке, справедливости, доброжелательности, не потребует не только крика, но и повышения голоса. Взаимное уважение и согласие, доброжелательность, сердечность, дружелюбие – вот то моральное богатство, которым нужно дорожить и на котором нужно строить наши отношения с детьми. Мудрая власть педагога состоит в том, чтобы моя воля стала желанием ребенка. Гармония воли воспитателя и желаний воспитанников – необходимейшая и сложнейшая гармония духовной жизни коллектива. В ней проявляются отношения взаимного доверия, общего стремления воспитателя и воспитанников к единой цели – моральному совершенствованию, духовному богатству, полноте и счастьем жизни на благо народа».

Данный пассаж содержит аллюзии на многочисленные аспекты нашего бытия, а также много парадоксальных утверждений. Как и всякий парадокс, данные утверждения могут стать началом философского размышления. С точки зрения Сухомлинского, воля педагога может стать желанием ребёнка. Однако в этом утверждении скрыты внутренние противоречия. Эти противоречия

правомерно рассматривать в качестве движущей силы развития как самого социального феномена педагогической власти, так и соответствующего понятия. Следует согласиться с Сухомлинским в том, что гармония воли воспитателя и желаний воспитанников – сложнейшая задача. Однако, решение задачи предполагает ясное понимание алгоритма её решения, понимание причин возникновения проблемы. Этот момент не стал предметом рассмотрения в эссе Сухомлинского.

Важно отметить, что рассматриваемый нами феномен власти и все его формы находятся как бы по ту сторону добра и зла, то есть допускают возможность как созидательного использования, так и злоупотребления. В рамках нашего экскурса допустимо исходить из того, что любая власть есть величина динамическая и структурная, этическое же её оценка всегда в той или иной степени ситуативна и вариативна.

Образование таит в себе много диалектических противоречий, которые выступают движущей силой его прогресса и движущей силой философско-педагогической рефлексии. Прежде всего, обучение и воспитание, по крайней мере, в современную эпоху, нацелены на преобразование общества, на инновацию. И в то же время, образование весьма консервативно по определению, поскольку предполагает усвоение опыта, накопленного предшествующими поколениями. Если в случае с техническими инновациями дело обстоит не столь драматично (орудия труда непрерывно совершенствуются, например, в соответствии с критерием повышения производительности труда), то в случае с трансформацией системы ценностей говорить о каком-либо линейном прогрессе невозможно.

Ценности новых поколений не просто дополняют систему ценностей их предшественников, но частично отрицают её (представления о роли мужчины и женщины, облик, мода и т.д.). Отрицание же предыдущего опыта предполагает наличие свободы выбора. Причём выбор этот должен быть санкционирован в рамках самого же образования. В противном случае создалась бы ситуация, при которой исторический прогресс лежал бы вне поля образовательной

деятельности, что вдвойне абсурдно. Иными словами, интеграция свободы в образовательную деятельность представляет собой серьёзную концептуальную и методологическую проблему. Она имеет множество аспектов. Одним из них является проблема «обучения творчеству». Другой аспект связан с выбором профессии и жизненного пути человеком, который практически не имеет жизненного опыта. Третий аспект касается декларированной необходимости трансформации традиционной субъект-объектной педагогической парадигмы в инновационную субъект-субъектную.

В этой связи руководящим принципом могут служить слова Т.В. Адорно: «Индивид ощущает свою свободу в той мере, в какой он может противопоставить себя обществу, безотносительно к тому факту, что наперекор и вопреки этому обществу или остальным индивидам он может значительно меньше, чем ему это представляется; поэтому свобода совпадает с принципом индивидуации. Свобода такого рода выходит за границы естественно развивающегося общества; свою реальность она обретает в обществе всё возрастающей рациональности. Однако в буржуазном социуме свобода остаётся такой же видимостью, как и индивидуальность вообще. Критика свободы воли как критика детерминизма, означает критику этой видимости».¹³³

Свобода составляет одну из наиважнейших вечных проблем философии. Важным моментом философского рассмотрения проблематики свободы является коллизия свободы внешней и свободы внутренней, которая составляет неотъемлемое достоинство человека. Зачастую наше внимание неоправданно сильно сфокусировано именно на свободе внешней, так как она является верифицируемой и объективно эксплицитна.

В антропологическом преломлении этот вопрос звучит как вопрос о решающем значении для какого-либо действия, состояния или процесса фактора воли человека или внешних обстоятельств. Эту «внешность» мы понимаем несколько расширенно, можно даже сказать метафизически: сюда относятся не только все явления, вещи и события, происходящие экстракорпорально, но и

¹³³ Адорно Т.В. Негативная диалектика. М.: Научный мир, 2003. 374 с.

имеющие место в теле человека, с той лишь существенной разницей, что они не являются личностно-внутренними, не входят в состав человека-личности. Античные философы использовали прекрасный образ макро- и микрокосма, вполне оправданно полагая, что отношениям человеческого тела с объектами окружающего его мира симметрично соответствуют отношениям личности человека с объектами мира внутреннего, духовного. И если первейшими проявлениями внешней свободы человека является вариативность (определяемость) волей последнего отношений между телом человека и остальным миром, в котором оно находится, то касательно свободы внутренней таковым можно считать вариативность (определяемость) волей человека отношений между его личностью и остальным микрокосмом, в котором она пребывает.

Можно утверждать, что свобода внешняя (являемая на уровне тела человека) невозможна без свободы внутренней. Ведь именно способность человека к принятию решений, волеизъявлению на основании своих субъективных предпочтений и составляет сущность актуализации свободы. И если у человека отсутствует эта внутренняя способность, обесмысливается и свобода его тела (внешняя). Только внутренне свободный человек, таким образом, может быть свободен телесно.

Этот вопрос становится ещё более интересным, если его рассмотреть с точки зрения обратной симметричности исходного тезиса, а именно: верно ли обратное, возможна ли внутренняя свобода при отсутствии свободы внешней? Если исходить из того, что внутренний мир человека управляется и отношения между его элементами определяются самим человеком по преимуществу, то ответ будет положительный. Даже при лишении человека возможности телесно перемещаться, и даже пользоваться собственным телом, до тех пор, пока существует его сознание и психическая деятельность, образующие его микрокосм, у него остаётся возможность произвольного отношения к реалиям обоих миров: и внутреннего, и внешнего. Сама возможность мыслить имплицитно предполагает свободу, ибо по определению мыслить значит осуществлять,

актуализировать всевозможные отношения между объектами мышления посредством собственных ценностных и логических суждений.

Свобода человека, таким образом, является его существенным свойством и составляет имманентное свойство-достоинство человеческой природы.

Педагогическая власть, взаимодействуя с человеком, имеет в виду и уважает эту неотчуждаемую способность последнего и согласно своему названию буквально подводит, сопровождает человека, помогая ему самому выбрать лучшее, открыть и актуализировать свои собственные потенции, цели и смыслы, демонстрируя такие ценные свойства себя самой как гуманность и природосообразность, закономерно являющиеся, как мы знаем, одними из важнейших принципов дидактики.

Ещё одним моментом проявления диалектики свободы является дихотомия «свободы от» и «свободы для», которые можно условно назвать свободой негативной и свободой позитивной. Данные инструментальные термины выражают акцент, сделанный человеком при интерпретации какого-либо явления или состояния, включающего в себя аспект свободы. Если акцент делается на том, что не имеет влияния на человека, ситуацию и т.п., то говорится о негативной свободе. Если же акцент делается на цель, для достижения которой свобода может быть реализована, то используется понятие свободы позитивной. Использование этой дихотомии оправдано тогда, когда необходимо обозначить момент присутствия свободы в динамике, а также при необходимости вынести суждение в аксиологическом поле, акцентируя и эксплицируя смыслы желательности и(ли) интенциональности. Она помогает человеку правильно и в более полной мере понять смысл конкретного присутствия свободы в его экзистенции как негативной или позитивной потенции.

Противопоставление детерминизма и спонтанности также представляет собой существенное отношение в рамках рассмотрения данного вопроса, так как эксплицирует относительный характер человеческой свободы (причём, как внутренней, так и внешней). Для обеспечения возможности мыслить адекватно реальности человеку необходимо исходить из истинных предпосылок и обладать

знанием истинного положения вещей – это ультимативное и инвариантное условия функционирования нашего мышления как такового (притом, что мы прекрасно отдаём себе отчёт в сложности и превратности идентификации чего бы то ни было как истины). Важнейшим фактом-знанием человека является его ограниченность не только в пространственно-временном континууме (человек мал и смертен), но и во всех остальных аспектах бытия: мы лишь отчасти знаем (не всеведущи), имеем весьма скромные возможности творить и изменять реальность (не всемогущи). Всё это составляет объективный субстрат нашей включённости во вселенский детерминизм, так как очень многое из того, с чем нам приходится (sic!) иметь дело посредством внутренней (психической) или внешней (телесной) деятельности де-факто является для нас данностью, которую не мы себе сотворили и сущностно изменить которую мы не можем. Наша свобода в любом её проявлении может быть реализована лишь в этом заданном нам фарватере. Этот факт нисколько не умаляет достоинства человеческой свободы, но лишь более предметно и достоверно помогает определить её место и специфику в системе философского знания.

Природа существования другого члена рассматриваемой нами дихотомии – спонтанности – состоит в наличии своего рода точек бифуркации, одной из которых является, кстати сказать, сам человек: Другой – в силу закрытости для нас доступа к его мотивам-факторам принятия решений и к самому процессу мышления, Я-сам – в тот момент, когда принимаю решение действовать экспромтом.

Строго говоря, о причинно-следственных (детерминистических) отношениях можно говорить лишь тогда, когда формально доказана корреляция причины-А и следствия-Б. В противном случае этот термин будет употребляться без должной степени научной достоверности и при недостаточных к тому основаниях. Поэтому формально-логически, всё то, основания и предпосылки чего мы не знаем, составляет сферу спонтанности (случайного).

Для реализации педагогической власти эта дихотомия важна потому, что она помогает человеку, во-первых, в любых ситуациях принятия решения

помнить о том, что далеко не всё находится в его власти и его свобода имеет чётко определённый онтологический фарватер, и, во-вторых, допускает наличие определённой степени спонтанности как в деятельности самого человека, так и в окружающей его ситуации. Последнее позволяет избежать крайностей и сохранить объективность суждений при планировании различного рода заданий и предписаний для Другого, а также при определении коэффициента его сознательного участия в каком-либо событии (принятие решения о степени его причастности-казуальности, например, для определения величины наказания или поощрения).

Особую актуальность сохраняет альтернатива понимания свободы как осознанной необходимости (т.е. законов объективного мира) и как возможности действовать на основе знания законов объективного мира (необходимости). Творчески осмысливая свою включённость в заранее определённый онтологический (экзистенциальный?) контекст человек способен существенно расширить метафизические границы своей личности и принять участие, таким образом, в своего рода синергийном акте сотворчества с теми обстоятельствами и силами, кои явились причиной конкретных свойств и параметров данного онтологического контекста, в котором человек призван реализовать свою свободу. Данное понимание свободы резонирует с одной из главных составляющих педагогической власти – идентификационно-энтелехийным телосом, так как предполагает такое отношение к цели усилий педагогической власти, при котором эта цель воспринимается как имеющая быть актуализированной необходимостью. В этом случае свобода не просто является имплицитной составляющей человеческой природы, но также выступает онтологической проекцией личности в прошлое (которое для самого актуализирующего субъекта является настоящим), ибо является осознанием необходимости имеющего произойти в результате воздействия педагогической власти прироста личности.

Будучи средством достижения целей более высокого порядка, власть, как и любое другое средство, подлежит легитимации. Человеческие справедливость и разумность требуют, чтобы всякое употребление власти было оправдано с точки

зрения баланса негативных и позитивных последствий этого употребления. Последнее считается оправданным, если этот баланс склоняется в сторону позитивных, желательных последствий.

Вообще, главным оправданием власти всегда было, есть и, наверное, всегда будет её функция обеспечения безопасности, которая является необходимой предпосылкой для нормальной социальной жизни и развития. Власть призвана хранить жизнь общины и каждого в отдельности, прежде всего конечно тех, кто без неё наиболее уязвим, то есть детей. И здесь наступает критический момент превращения власти из средства в цель. Несмотря на то, что, как уже было упомянуто выше, власть является средством для достижения целей более высокого порядка, на определённом этапе она сама становится некоей промежуточной целью, от успешного достижения которой зависит воплощение другого, стратегического замысла. Очень глубоко характеризует этот момент Э. Фромм:

«Наиболее важный момент выражается ... в различии между «обладать властью» и «быть властью». Почти всем нам приходится, по крайней мере на каком-то этапе жизни, употреблять власть. Воспитывая детей, люди – хотят они того или нет – осуществляют власть, чтобы защитить своих детей от грозящих им опасностей и дать им какие-то советы по поводу того, как следует вести себя в различных ситуациях. В патриархальном обществе женщина также является для большинства мужчин объектом власти».¹³⁴

Инициация, поощрение, легитимация свободной деятельности обучающегося или воспитуемого в образовательном процессе без ущерба для реализации задач этого процесса продолжает оставаться одной из самых фундаментальных проблем мировой педагогики, дидактики и психологии обучения.

«Фантазии, мечты не знают границ. Пробужденное Б-гом, поместившим человека в Сад со всеми его соблазнами, и предоставленное самому себе человеческое любопытство никогда бы не удовлетворилось. Б-г обращается к

¹³⁴ Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.

человеку: «И заповедал Б-г человеку, говоря: “от всякого дерева в саду ты будешь есть... Но от дерева познания добра и зла, — не ешь от него...”» Это предписание является проявлением заботы. Развитие человека приостанавливается в конфронтации с Волей Б-жьей. Человеку было сказано, что он не может существовать без морального императива. Алаха, которая представляет волю Б-га, призвала человека к отступлению. Тот, кто игнорирует предписание, кто ест со всех деревьев, тот не «метафизический человек», а «физический», живущий ради удовлетворения каждого из своих желаний». ¹³⁵

Каковы основные проявления свободы в образовательном процессе и соответственно виды её ограничения? Несмотря на то, что существует очевидное различие между ребёнком и взрослым, каждый из которых может находиться в роли обучающегося или воспитуемого, это различие не является принципиальным. Действительно, независимо от того, кому адресуется информация о вреде курения, она направлена на ограничение свободы, желаний, а может быть даже и хорошо сформировавшейся потребности курить. В данном случае ограничение свободы (хоть ребёнка, хоть взрослого) диктуется необходимостью сохранения здоровья самого объекта обучения-воспитания и здоровья окружающих. Природа запрета в обоих случаях одинакова.

Ограничение свободы должно быть и имеет место тогда, когда последствия употребления этой неограниченной свободы никаким подвластным субъектом (классически таковым является государство) с большой вероятностью (или даже с неизбежностью) могут повлечь серьёзные, нежелательные для социума или субъекта власти последствия. Мы сейчас имеем в виду ситуацию, когда свобода и фундированная в ней деятельность с результатами последней являются большим злом, нежели ограничение этой свободы, которое в данном контексте событий предстаёт относительным благом. Общий принцип, положенный в основу ограничения свободы субъекта деятельности зиждется на прямой зависимости результативности действий этого субъекта от имеющейся у него степени свободы. Последняя, таким образом, выступает прямым коррелятом последствий

¹³⁵ Соловейчик Й.Д. Адам и Хава. Инф. ресурс. См. Библиографический список.

деятельности субъекта, и стремление её ограничить является всего лишь инструментальной мерой в стремлении власти минимизировать величину отрицательных последствий его деятельности. Классической иллюстрацией ограничения свободы (действий и перемещения) человека является взятие под стражу и принудительное тюремное или медицинское содержание.

Можно перечислить пять-шесть частично перекрывающихся факторов – мотивов ограничения свободы, в каждом из которых будет присутствовать иерархическое суждение об ограничении свободы, употребляемой во зло, как большем благе.

1. Сохранение стратегически важных ресурсов, жизни и здоровья человека.

Если действия какого-либо человека наносят урон его собственному здоровью, или здоровью окружающих, то полагается вполне разумным и оправданным ограничить его свободу для минимизации или полного устранения негативных последствий и самой порождающей их деятельности. Таковы, например, действия государства по регламентации продажи и употребления алкоголь- и никотин-содержащих изделий, допустимого уровня шума в жилой зоне и т.п. Здесь, однако, нельзя не сказать о коллизии интересов общества и индивида. С одной стороны, государство признаёт за индивидом право на самоопределение вплоть до причинения индивидом себе сознательного вреда и даже смерти (например, в тех странах, где легализована эвтаназия, которая там считается благом для индивида). С другой стороны, рассматривая индивида уже не как автономную монаду, но как своего органического члена, государство препятствует последнему в реализации его деструктивных замыслов даже в отношении себя самого. В этом, последнем смысле государство реализует педагогическую власть, помогая индивиду стать лучше, оберегая его от действий, могущих ему навредить.

Однако, остаётся открытым вопрос о условном или безусловном характере блага как такового, о его критериях и о способе их реализации. В случае конфликта общественного и личного (или корпоративного) блага в социальном поле ситуация не настолько двусмысленная, как в случае конфликта

общественного и личного блага в поле индивидуальном. «В жизни человека есть такая сфера, которая не имеет никакого отношения к интересам общества, или, по крайней мере, не имеет никакого непосредственного к ним отношения: сюда принадлежит вся та сторона человеческой жизни и деятельности, которая касается только самого индивидуума, а если и касается других людей, то не иначе, как вследствие их совершенно сознательного на то согласия или желания».¹³⁶

Действительно, в первом случае налицо предпочтение интересов большего числа людей интересам индивидуальным или узкокорпоративным, довольно развёрнутые рассуждения о чём мы встречаем уже у классиков прагматизма. Достаточно упомянуть принцип «наибольшего счастья» Иеремии Бентама. Во втором случае главными противоборствующими сторонами выступают интериоризованные ценности социума и личные ценности индивидуума (либо личностно и социально ориентированные ценности индивида), причём сама коллизия происходит в индивидуальном пространстве человека. Иными словами, если человек считает для себя благом болезнь или смерть, можно ли и на каком основании (насильно?) убедить его в обратном, или заставить действовать, исходя не из этой его личной позиции, но из противоположной позиции социума?

2. Сохранение материальных ценностей, собственности, флоры и фауны, объектов культурного наследия и т.п.

Более значимым для субъекта власти являются природные и культурные активы национального масштаба, ради сохранения которых для будущих поколений граждан применяется ограничение свободы к тем физическим и юридическим лицам, которые ею злоупотребляют, посягая на их целостность и умаление достоинства (качества).

3. Охранение нравственных и правовых устоев (например, строгое наказание ребёнка и тем более взрослого за надругательство над государственной символикой).

Духовно-нравственные устои общества также являются его величайшей ценностью и стратегическим ресурсом, поэтому их сохранение и укрепление

¹³⁶ Милль Д.С. О свободе. С. 8.

требует целенаправленных и систематичных усилий субъекта власти (государства). По-сути и даже этимологически эти устои являются важным социальным фундаментом, системой ценностей, определяющей общее пространство развития и сосуществования разрозненных индивидов и микросоциальных групп.

4. Обеспечение надлежащего выполнения социальных функций, включая овладение новыми знаниями и умениями. Ограничение свободы осуществляется в различных формах: прямой, однозначно выраженный запрет, инструкция, моральное воздействие, связанное с пробуждением чувства стыда и вины, мягкая рекомендация, эмоциональное воздействие (вплоть до суггестии)... Целесообразно различать так сказать конкретно-материальные формы, приёмы, методы реализации педагогической власти (использование школьным учителем доносчиков и любимчиков, оскорбление или похвала, угрозы, унижение по хорошо отлаженной схеме и т.п.) и функциональные единицы, глубинные элементы структуры этой власти, реализующиеся посредством этих форм (содержание информационного, управляющего сигнала и его форма, субъект и объект власти, могущие даже совмещаться в одном лице, положительная или отрицательная оценка действий, построение социальной иерархии, сплочение или разобщение действий, обязательное наличие определённого пространства и временного промежутка, в рамках которых осуществляется властное взаимодействие, и т.п.).

Можно дифференцировать несколько основных путей совмещения свободы с присутствием властных отношений в образовательном процессе.

Прежде всего, это гармонизация отношений властвующей и подвластной сторон на основе выявления общности их объективных интересов. В этом случае зависимая сторона образовательного процесса может даже не замечать, не сознавать того обстоятельства, что импульсы, управляющие её поведением идут извне. (Сухомлинский) Эти импульсы действительно способствуют максимально полному раскрытию природы человека, его способностей и склонностей (хотя бывают и благие, и злые).

Другой путь связан преимущественно с возможностью такой самоидентификации личности, когда всё внимание направлено на Другого, когда человека занимает Другой, а не собственное Я. Этот путь, как и любой другой, не может быть оценен однозначно. Налицо и положительные, и отрицательные моменты. Однако, на практике такой способ самоосвобождения в рамках системы принуждения был и остаётся весьма распространённым и действенным.

Особо выделяется стратегия самоизобретения, самоформирования, сложившаяся в частности усилиями стойков и их последователей в различные эпохи. Можно пояснить тезис следующим образом. Свобода концептуализируется как свобода внутренняя и отождествляется с судьбой, которую необходимо принимать и которая всегда нацелена на благо Целого.

Смысл властного взаимодействия состоит в задействовании ресурса Другого для реализации целей властвующего субъекта. Неотъемлемой составляющей структуры властного взаимодействия является фаза рецепции – принятие подвластным властного импульса от властвующего субъекта, без которой сам факт властного взаимодействия как таковой теряет всякий смысл. В контексте педагогического процесса эта структура реализуется между учителем и учеником, когда первый осуществляет целеполагание, общее руководство этим процессом, в то время как второй, будучи свободной личностью, сосубъектом этих отношений, принимает властный посыл и действует соответственно его требованию.

С этической точки зрения идеальным был бы вариант, при котором цель властвующего – педагога совпадает с целью подвластного – ученика. Однако, необходимо признать, что в таком случае вероятность необходимости властных отношений резко уменьшается, так как они имеют место именно в силу способности властвующего целеполагать таким образом и в том масштабе, в которых ему позволяют его уровень образования, степень развитости интеллекта, жизненный опыт в целом. Поэтому эмпирически наиболее часто имеют место ситуации, когда взаимодействие воли (необходимость, импульс) властвующего

субъекта и воли (принятие) подвластного образуют довольно замысловатую, неоднородную и неоднозначную совокупность взаимоотношений.

О взаимной направленности властных отношений между учителем и учеником пишет, в частности, И. Кант: «Учитель с помощью вопросов направляет ход мыслей своего питомца, развивая в нем склонность к определенным понятиям при помощи приводимых примеров (он повивальная бабка его мыслей); ученик, который при этом убеждается, что он сам способен мыслить, при помощи встречных вопросов (в связи с неясностью или сомнениями в принятых положениях) побуждает самого учителя в соответствии с [поговоркой] *docendo discimus* учиться правильно ставить вопросы».¹³⁷

Реализуя педагогическую власть её субъект всегда должен помнить и руководствоваться классическими фундаментальными педагогическими принципами, такими как принцип природосообразности (учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащегося), принцип гуманизации (уважение достоинства, прав и свобод учащегося), принцип целостности (взаимообусловленность и логическая скоординированность элементов педагогического процесса), принцип демократизации (предоставление учащимся определенных свобод для собственного принятия некоторых решений, развития, обучения, воспитания), принцип культуросообразности (обязательное использование в педагогическом процессе культурной специфики географического местоположения учебного заведения).

Существуют разнообразные способы подчинения воли подвластного. Совершенно недопустимо, если в ходе реализации педагогической власти возникает (даже с оговоркой о её инструментальном и преходящем характере) цель во что бы то ни стало сломить, подчинить волю обучающегося конкретному властному импульсу обучающего. Такая попытка, в случае «успешной» своей реализации неминуемо нанесёт существенный вред психологическому состоянию обучающегося и вполне может поставить под вопрос дальнейшую целесообразность педагогического процесса в целом. Подобная ситуация

¹³⁷ Кант И. Метафизика нравов // Сочинения в шести томах. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 2. С. 422.

становится возможной главным образом из-за низкого уровня профессиональной компетентности обучающего, но может, к сожалению, быть и проявлением более радикальной психологической деформации личности последнего, выводя данную проблему уже на уровень профессиональной пригодности.

Таким образом, властные отношения в контексте педагогического процесса находятся в отношении диалектического единства: с одной стороны, их целью является обеспечить посредством власти педагога над учеником интеллектуальный и нравственный прирост у последнего, но, в это же время, сохранить его психическое здоровье, фундаментальные личностные свойства, такие как способность к критическому мышлению, к целеполаганию, к осознанному выбору. Перефразируя известное изречение Демокрита применительно к рассматриваемой ситуации можем сказать, что если перейти меру в реализации своей педагогической власти, то самое полезное (в оригинале «приятное») станет самым вредным (в оригинале «неприятным»).

Как мы показывали ранее, «...с первых моментов появления на свет человек (младенец, ребёнок) вступает во властные отношения подчинения (или непослушания) со своими родителями, с окружающими.

С точки зрения современной биологической науки ребёнок не является полноценной биологической особью: он неспособен самостоятельно выжить, обеспечить себя пропитанием, продолжить свой род. Поэтому определённое время, иногда и не один десяток лет, он остаётся во власти своих родителей, которые помогают ему расти и крепнуть за счёт своих ресурсов. Взрослые определяют режим дня ребёнка, его рацион, экологию в целом. Рассматривая данную ситуацию с точки зрения обеспечения биологической выживаемости можно сделать вывод о том, что властные отношения подчинения детей родителям зиждутся на этом принципе, когда родители являются сначала

причиной появления нового человека, а затем какое-то время жизненно необходимым условием его биологического существования».¹³⁸

«Таким образом, феномен властных отношений, рассматриваемый через призму биологической природы человека, видится как основанный на необходимости (само)воспроизводства жизни.

Для педагогической науки ребёнок и родитель являются своего рода системой сообщающихся сосудов, отношения между которыми также носят иерархический, а, следовательно, властный характер. Сама этимология названия науки говорит о ведущей роли взрослого (а первым учителем для ребёнка при естественном ходе вещей всегда является родитель). Взрослый предписывает, что, когда и как ребёнок должен читать, учить, знать, в каких ситуациях и как себя вести. Здесь источником властных отношений выступает необходимость передать ребёнку определённые знания в широком смысле слова, обеспечить его благополучную социализацию.

Именно потому, что в подавляющем большинстве случаев целенаправленный процесс передачи знаний, умений и компетенций имел место именно в дихотомии взрослый – ребёнок он и получил наименование педагогики. В то же время вполне очевидно, что в положении обучаемого нередко находится и взрослый человек.

Если сделать акцент на внутреннем мире человека, то рассматриваемая нами дихотомия попадает во власть психологической науки, где ключевую роль будут играть такие понятия, как (само)оценка, само(восприятие) социо-половая ролевая самоидентификация. Для определения статуса «ребёнок – взрослый» здесь важно наличие у человека таких психологических новообразований, как чувство взрослости, приватности (осознание неприкосновенности своего личного пространства и уважение его у других), готовность делать осознанный выбор и нести за него ответственность. При таком понимании конституирующих особенностей возможна ситуация, когда один и тот же человек с точки зрения

¹³⁸ Китариогло А.Г. Власть как предмет междисциплинарного исследования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции молодых учёных «Инновационные тенденции развития российской науки» / под общ. ред. А.Г. Миронова. Красноярск: КрасГАУ, 23–25 марта 2015 г. С. 443.

биологии уже будет считаться взрослым, а с точки зрения психологии будет ещё ребёнком. Поэтому в психологии существуют понятия интеллектуальной и социально-моральной детскости и взрослости. Отсюда будут различными и реализуемые в ситуации общения между такими людьми поведенческие архетипы, когда властью может обладать биологически младший, но более зрелый психологически. Таким образом, анализ этой ситуации с позиций психологической науки будет более эффективным и близким к верной интерпретации положения вещей.

Вспоминаются слова Т.В. Адорно «Однако сама свобода настолько истрепана и изношена несвободой, что вряд ли можно просто запретить свободу несвободы. Скорее, несвобода является условием самой свободы. Идею свободы трудно выделить и отграничить из множества других как абсолютное понятие — хотя, пожалуй, не труднее, чем любое другое. Вряд ли можно просто помыслить что-то отдалённо напоминающее свободу вне единства и принуждения, как они диктуются разумом, не говоря уже о том, что превратиться в свободу, стать ей».¹³⁹

Отношение между родителями и детьми изменяется исторически. Существуют два полюса этих отношений: попустительство и авторитаризм. В различные эпохи, во-первых, менялось само содержание каждого из этих понятий: то, что в одно время считалось вседозволенностью или авторитаризмом, в другое воспринимается как норма, а во-вторых, может меняться и само отношение общества к самим этим понятиям, и тогда авторитарное не будет восприниматься негативно, равно как и попустительство будет трактоваться как одна из форм толерантности и демократии. Такого рода исторический контекст с «плавающей» точкой опоры делает затруднительным получение объективного знания о смысле и содержании властных отношений между ребёнком и родителем как таковых. Наши восприятия и оценки в данном случае кажутся более объективными, чем сама познаваемая «объективная» реальность.

Используя правовую терминологию, можно утверждать, что большую власть имеет тот субъект иерархических отношений, который имеет больше прав.

¹³⁹ Адорно Т.В. Негативная диалектика. М.: Научный мир, 2003. 374 с.

Действительно, способность и возможность властвовать, управлять прямо пропорциональна степени свободы властвующего субъекта. Поскольку основная функция политики – обеспечивать разумный порядок в обществе, то господство взрослых по отношению к детям закреплено и регламентируется понятиями дееспособности, деликтоспособности, опеки. Согласно Российскому законодательству, полная гражданско-правовая дееспособность возникает с момента достижения гражданином восемнадцатилетнего возраста. Примером вышеизложенного служит тот факт, что по Российскому законодательству несовершеннолетние (т.е. не достигшие полной гражданско-правовой дееспособности) не могут участвовать в выборах, в принятии законов. Это воспринимается нами как данность, мы привыкли к этому порядку вещей и считаем его нормальным и естественным, в то время как это очень важный элемент политической системы. Всякое принуждение, господство начинается с господства родителя над ребёнком. Это первый опыт принуждения и ограничения, легитимизирующий все последующие формы господства».¹⁴⁰

Однако, не следует забывать, что власть не обязательно совпадает с принуждением, насилием (Х. Арендт). Уточнение соотношения понятий власть, насилие, принуждение не является задачей данного исследования. Нам здесь достаточно лишь констатировать факт отсутствия тождества между ними. Другим важным условием плодотворного осмысления диалектики власти и свободы в педагогическом процессе является признание взаимности властного взаимодействия, а значит отсутствие однонаправленного принуждения.

Вместе с тем, нельзя не заметить и встречные негативные процессы, разворачивающиеся на макросоциальном уровне и приводящие к качественному снижению уровню свободы в образовательном процессе. Об этом пишет, в частности, Е.А. Трофимова:

«При беглом взгляде на процессы современной школы, можно выявить две бросающиеся в глаза тенденции: одна заключается во все большей

¹⁴⁰ Китариогло А.Г. Власть как предмет междисциплинарного исследования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции молодых учёных «Инновационные тенденции развития российской науки» / под общ. ред. А.Г. Миронова. Красноярск: КрасГАУ, 23–25 марта 2015 г. С. 443–445.

стандартизации образования, его нивелировании, потери личностных качеств, другая — в постоянном расхождении реальных образовательных стандартов между отдельными школами. Первая тенденция проявляется во всё большем применении технических средств в образовании, в переходе от экзаменов к тестам, в переходе к единому государственному экзамену. ЕГЭ уподобляется печати, которой можно единожды пометить человека, запретив ему стать лучше, чем он есть ныне, как бы перекрыв пути и способы послешкольного довузовского образования. ЕГЭ как бы сканирует человека в один момент его жизни. Через систему ЕГЭ государственные властные технологии вошли в школу прямо и непосредственно. Другая тенденция разводит разные школы по качеству даваемого образования, пропасть между школами раздвигается все дальше и дальше. В эти ножницы попадают наши дети – самое дорогое, что у нас есть...»¹⁴¹

Вопрос о конкретно-исторических условиях ограничения свободы в образовательном процессе (о чём идёт речь в вышеприведённом фрагменте) неизбежно возвращает нас к проблеме сущностных, онтологических оснований несвободы. И здесь, как правило, следуя традициям Франкфуртской школы, а возможно, поздних романтиков, обвинения выдвигаются против рациональности как таковой, а следовательно, и против образования в его главной, когнитивной ипостаси. Приведём обширную цитату, позволяющую понять данную позицию:

«Усиление науки, акцент на утилитарность, внедрение техники – все это приводит к расхождению детского и взрослого способа обработки информации, что отражает и приведенное выше исследование различий детской и взрослой речи. На каком-то этапе усиление логического, конвергентного элемента в мышлении весьма позитивно – оно уравнивает доминировавшее раньше дивергентное мышление, создавая хорошую базу для творческой обработки информации. Но то чрезмерное усиление рационального, сознательного элемента, которое имеет место в настоящем, пагубно для креативности. Что же касается поставленного вначале вопроса, является ли образование насильем, то ответ,

¹⁴¹ Трофимова Е.А. От ноосферы к техносфере: нарастание насилия // Образование и насилие. / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 92.

безусловно, будет положительным – произведенное исследование показало, что изменения в способе бытия детского сознания не являются естественными, биологическими – они происходят под воздействием различных образовательных институтов, причем, как показывает анализ, это насилие не является насилием во благо».¹⁴²

Предпринятое нами исследование фактически было направлено на то, чтобы дезавуировать подобные утверждения в самой их основе, независимо от эмпирических данных, на которые опираются их авторы. Педагогическая власть является как раз тем спасительным идеалом и, вместе с тем, средством концептуализации, которое позволяет избежать необходимости отождествлять образование с насилием. Образование – это, конечно, одно из проявлений власти, но не господства, не насилия, не диктата (хотя на периферии образовательного процесса все эти явления могут присутствовать), а свободы, как бы неожиданно и парадоксально это ни звучало.

В данном параграфе осуществлено следующее.

1. Показано, что образовательный процесс правомерно и плодотворно рассматривать с точки зрения соотношения элементов свободы и принуждения. Свобода укоренена в самой сущности образования, поэтому рассмотрение образовательной практики в качестве важнейшего вида освободительной деятельности, отвечающего установкам критической теории Франкфуртской школы, полностью оправданно. Образование отнюдь не обязательно является каналом воспроизводства сложившейся репрессивной системы, но скрывает в себе мощный освободительный потенциал, который связан, прежде всего, не с когнитивно-информационным содержанием образования (действительно легко интегрируемого, ассимилируемого репрессивными системами), а со специфической формой власти – педагогической властью.

2. В образовательном процессе гармонизация отношений между сторонами властных взаимодействий осуществляется на основе общности их объективных

¹⁴² Мельникова А.А. Образование как насилие: семиотический анализ // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 92.

интересов. Гармония между волей учителя и желаниями учеников возможна лишь на пути отказа от диктата и насилия в педагогическом процессе, но такой отказ возможен, поскольку насилие не имманентно, не атрибутивно образованию. В крайнем случае насилие может рассматриваться как пропедевтический или низшая ступень образовательного процесса.

3. Педагогическая власть становится общесоциальным выражением диалектики свободы и власти как таковой, воплощением синтеза этих вечных противоположностей. При этом ключевые моменты образовательного процесса, в рамках которого реализуется диалектика свободы и власти, обозначены одновременно на уровне личности и на уровне социальной системы.

4. Рассмотрены проявления свободы в образовательном процессе и, соответственно, факторы (моменты, мотивы) ее ограничения. К таким факторам отнесены сохранение стратегически важных ресурсов, жизни и здоровья человека, сохранение материальных ценностей, собственности, флоры и фауны, объектов культурного наследия, поддержание нравственных и правовых устоев в их жизненно важной части, обеспечение выполнения жизненно важных социальных функций, а также другие факторы, анализ которых выходит за рамки задач предпринятого исследования.

Заключение

Исследование совокупности властных отношений, имманентной образованию как сфере человеческого бытия, позволило обосновать широкую трактовку понятия педагогической власти и обобщить на основе данного понятия комплекс знаний, касающихся разнообразных социальных процессов, тенденций, проблем, складывающихся на пересечении феномена власти и феномена образования (а также – следует подчеркнуть особо – феномена детства).

Подтвердилась гипотеза о том, что педагогическая власть представляет собой прогрессивный и перспективный вид власти, оказывающий влияние на развитие общества в целом, достойный идеал властных отношений.

В ходе исследования было установлено место понятия педагогической власти в системе социально-философского знания, исследованы проявления и предпосылки педагогической власти, выявлены структура и функции властно-педагогических отношений в контексте социальных процессов, сфокусировано внимание на соотношении элементов принуждения и свободы в образовательном процессе и, в конечном счете, оправдан замысел рассмотрения педагогической власти в масштабах социальной системы в целом, а не только образования или, тем более, системы образования.

Актуализировав знание о различных подходах к власти и к образованию, а также к анализу взаимосвязи между властью и образованием, мы отдали предпочтение постструктуралистической, фукодианской концепции, дополненной феноменолого-герменевтическими элементами, обосновав выбор фактом адекватности методологии изучаемому феномену, который, таким образом, стал пробным камнем для новых средств осмысления власти в современном мире.

Сформулировать понятие «педагогическая власть» и установить его место в системе социально-философского знания позволил анализ философских текстов и идентификация универсального отношения «учитель – ученик». Оказалось, что педагогическая власть парадоксальна, поскольку направлена на выведение объекта из подвластного состояния, на отрицание самой себя, и этим отличается, например, от проявлений политической, родительско-патриархальной и иных

видов власти в образовательном процессе. Но взаимодействие педагогической власти с иными видами властных отношений, конечно, имеет место, поскольку она складывается на их базе и оказывает на них обратное воздействие. Таким образом формируются ее ядро и периферия, сложная структура, иерархия уровней и сфер реализации. Изменяется мотивация участия во власти, трансформируются императивы, присущие политической и иным формам власти, основанным, главным образом, на принуждении и насилии, в принципиально новые, порой противоположные формы, далекие от тривиальных отношений господства и подчинения.

Полученные результаты позволяют вскрыть существенные связи между различными феноменами, касающимися власти и образования, а кроме того, имеют значение для понимания широкого спектра смежных философских вопросов, в числе которых формы социального бытия, соотношение свободы и принуждения, природа социальных институтов, гуманизация, направление исторического развития. Следует особо подчеркнуть важность представлений о педагогической власти для переосмысления понятия информационного общества в направлении понятия педагогического сообщества. Человечество как великое педагогическое сообщество – это альтернатива позитивистскому утилитарно-инструменталистскому, технократическому пониманию социального прогресса, трансгуманизму и постгуманизму, а педагогическая власть – полноценная гуманистическая альтернатива глобальному политическому деспотизму общества тотального контроля. Ведь, с одной стороны, необходимость поддержания преемственности в развитии, необходимость поддержания упорядоченности социальных структур и процессов предполагает сохранение и упрочение властных отношений в социуме. С другой же стороны, сохранение господства, принуждения, насилия, диктата в существующих ныне формах, равно как и технически усовершенствованное манипулирование человеком, несовместимы с гуманистическими перспективами развития.

Глобализация и информатизация, научно-технический прогресс или даже элементы биологического прогресса сами по себе не гарантируют продвижения

человечества по пути подлинной демократии к идеалам свободы, справедливости, всестороннего развития личности. Необходима глубокая трансформация всех межчеловеческих отношений, важнейшими из которых пока остаются отношения господства и подчинения и которые должны обрести иной характер, сохранив, однако, организационно-упорядочивающую, ограничительную и, вместе с тем, побудительную природу. Педагогическая власть обеспечивает сохранение цельности человеческой личности и цельности социума, которому личность принадлежит. Обеспечивает приобщение к традиции и, вместе с тем, побуждает к движению вперед (в соответствии с пониманием власти как креативного, творчески созидательного, а не только запрещающего и ограничивающего начала). Если традиционная политическая власть может низвести человека до положения раба или винтика в до предела технизированном, машинизированном социуме, то педагогическая власть не допускает такого по определению, поскольку укоренена преимущественно в культуре, диалоге, в культурно-антропологическом измерении нашего бытия, а не в политическом или экономическом.

Дальнейшее исследование педагогической власти могло бы продолжаться в направлении уточнения механизмов ее генезиса, структуры и социальных функций, в направлении выяснения соотношения когнитивной и эмоционально-волевой составляющих, а также моментов координированного развития во взаимодействии с другими социальными и культурными феноменами.

Библиографический список

1. Августин А. Исповедь. М.: Канон+, 1997. 464 с.
2. Августин А. О граде Божиим. Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. 1296 с.
3. Августин А. Об учителе // Августин А. Об истинной религии. Теологический трактат. Мн.: Харвест, 1999. 1600 с. С. 300–350.
4. Авдеева Е.А. Антропо-онтологический аспект современного образования // Гуманизация образования. 2011. № 5. С.8-14.
5. Авдеева Е.А. Гуманитаризация системы образования: социально-философский аспект: автореф. дис. ... д-р. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / СФУ. Красноярск, 2012. 41 с.
6. Аверинцев С. София-Логос. Словарь. Собрание сочинений / Под ред. Н. П. Аверинцевой и К.Б. Сигова. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. 912 с.
7. Адорно Т.В. Негативная диалектика. М.: Научный мир, 2003. 374 с.
8. Алюшин А.Л. Гарольд Лассуэлл о природе политической реальности // Полис. Политические исследования. 2006. № 5. С. 158–170.
9. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
10. Аникевич А.Г. Феномен власти: социально-философский анализ: дисс. ... д-р. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия. Красноярск, 1999. 293 с.
11. Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей. М.: Наука, 1996. 335 с.
12. Апресян Р.Г. Этика силы – в противостоянии насилию и агрессии // Вопросы философии. № 9. 2010. С. 143–153.
13. Арндт А. О насилии. М.: Новое издательство, 2014. 148 с.
14. Аристотель. Большая этика // Соч. в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 295–374.
15. Аристотель. Метафизика // Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 63–367.
16. Аристотель. Никомахова этика // Соч. в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 53–293.
17. Аристотель. Политика // Соч.: В 4 т. М.: «Мысль», 1983. Т. 4. С. 376–644.
18. Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. 416 с.

19. Бадретдинов З.А., Бадретдинов В.З. Человек и власть // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. Вып. 3(77). С. 98–103.
20. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / пер. Г. К. Косикова // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: трактаты, статьи, эссе. М.: МГУ, 1987. С. 387–422.
21. Бейсенова Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 212–226.
22. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика: учебное пособие / Д.А. Белухин; Рос. акад. образования, Моск. психол.–соц. ин-т. М.: [МПСИ], 2005. 448 с.
23. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства. М.: РОССПЭН, 1998. 189 с.
24. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
25. Бим-Бад Б.М. Вина как категория педагогики / Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. научно-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 14. С. 10–16.
26. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 223 с.
27. Болл Т. Власть // Полис. 1993. № 5. С.36–42.
28. Бондырева С.К. Толерантность: (введение в проблему). М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 239 с.
29. Бурдьё П. О символической власти // Бурдьё П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007. С. 87–96.
30. Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть // Бурдьё П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007. С. 64–86.
31. Бурлачук В.Ф., Танчер В.В. Символ и симулякр. Концепция символа в социологии постмодерна // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 1. С. 15–29.

32. Бурлачук В.Ф. Образ власти в современных теориях глобализации // Социология: теория, методы, маркетинг. 2009. № 3. С. 46–61.
33. Бэкон Ф. Новый органон // Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1972. С. 6–222.
34. Бэкон Ф. О достоинстве и преумножении наук // Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1971. С. 81–523.
35. Васильев Г.Е. Онтология власти: экзистенциальные и социальные аспекты : автореф. дис. ... д. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / МПГУ. Москва, 2009. 40 с.
36. Вебер М. Типы господства // URL:http://www.pseudology.org/History/Veber_Tipy_Gospodstva2.pdf (дата обращения 17.07.2017)
37. Викторук Е.Н. Насилие и этическое образование // Образование и насилие. Сб. статей / Под ред. Пигрова К.С. СПб.: Изд-во СПбГУ. 2004. С. 226–242.
38. Викторук Е.Н., Викторук Е.А. Этика и мораль глобального мира: пути к «человеку воспитанному» // Культура и этика меняющегося мира – коллективная монография. Красноярск, 2009. С. 187–249.
39. Викторук Е.Н., Круглов В.Л., Соболев Ю.В. Репрессивная поэтика как феномен культуры. Красноярск: ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», 2009. 161 с.
40. Вишневский Ю.Р., Вишневский С.Ю. Идеи М. Фуко об образовании как социальном институте // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (35). С. 25–32.
41. Власть: очерки современной политической философии Запада» / Под ред. В.В. Мшвениерадзе // Москва: Наука, 1989. 127 с.
42. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа // М.: Наука, 2006. 444 с.
43. Гегель Г. В. Ф. Философия права // М.: Мысль, 1990. 524 с.
44. Гелих О.Я. Язык как средство управления и насилия: проблема образования // Образование и насилие. / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. С.169–181.

45. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: ГУПИ. 1940. Т. 1. 292 с.
46. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов. Берлин: Слово, 1923. Составление. Издательство «Школа-Пресс», 1995. <http://old.nkozlov.ru/library/pd/d4447/#.WhBrTVVl-M8>.
47. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Избр. произв. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1991. 731 с.
48. Гоббс Т. Основы философии // Избр. произв. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 622 с.
49. Гольбах П.А. Система природы, или о законах мира физического и мира духовного // Избр. произв. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1963. 715 с.
50. Горшкова С.В. Этические взгляды Мишеля Фуко // Известия ВГПУ. 2014. №8 (93). С. 43–46.
51. Гусейнов А.А. Великие моралисты. М.: Республика, 1995. 351 с.
52. Гусейнов А.А. Понятия насилия и ненасиления // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 35–41.
53. Гусейнов А.А. Этика ненасиления // Вопросы философии. 1992. № 3. С. 72–81.
54. Гусейнов А.А. Ненасилие как правда жизни // Опыт ненасиления в XX столетии: Социально-этические очерки / Под ред. Р.Г. Апресяна. М.: Аслан, 1996. С. 236–265.
55. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках // Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. С. 250–296.
56. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики // М.: Издательская группа "ФОРУМ" - "ИНФРА-М", 1998. 272 с.
57. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов // 2-е изд., испр. М.: Мысль, 1986. 571 с.
58. Достоевский Ф.М. Великий инквизитор / Братья Карамазовы // URL: http://royallib.com/read/dostoevskiy_fedor/bratya_karamazovi.html#105048
5 (Дата обращения: 22.11.2016)

59. Зекрист Р.И. Концепция власти А. Кожева // Филология и культура. 2012. № 2(28). С. 253–258.
60. Иванов Р.Л. Легитимность государственной власти // Вестник ОмГУ. Серия. Право. 2012. № 1 (30). С. 6–17.
61. Ильин А.Н. Власть и знание: проблема взаимоотношения // Вестник ВГУ. Серия: Философия. 2011, №1. С. 22–36.
62. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. 594 с.
63. Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. М.: Издательство «Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина», 2014. 216 с.
64. Кайтуков В.М. Эволюция диктата. Опыты психофизиологии истории. М.: МП "Урамос", 1992. 465 с.
65. Калимуллина Н.Р. Возможности и механизмы воздействия власти на ценностные ориентиры общества: автореф. ... дис. канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / ТГУ. Томск, 2017. 23 с.
66. Калимуллина Н.Р. Особенности определения феномена власти в традиции философии постмодернизма // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. № 338. С.39–41.
67. Канетти Э. Масса и власть. М.: Ad Marginem, 1997. 528 с.
68. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Соч. В 8 т. Т. 7. М.: Чоро, 1994. С. 137–376.
69. Кант И. Критика чистого разума // М.: Мысль, 1994. 591 с.
70. Кант И. Метафизика нравов // Сочинения в шести томах. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 2. С. 107–438.
71. Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Соч. В 8 т. Т. 8. М.: Чоро, 1994. С. 29–37.
72. Кант И. Критика практического разума // Соч. В 8 т. Т. 4. М.: Чоро, 1994. – С. 373–565.
73. Керимов А.А. Легитимность политической власти в современной России: основания и перспективы // Власть. 2015. №3. С.121–123.

74. Кислов А.Г. Онтологии детства: тест на толерантность //Толерантность как практическая философия педагогики /Отв. ред. А.В. Перцев. Вып. 14 // Екатеринбург: Полиграфист, 2005. С. 115–139.
75. Кислов А.Г. Оправдание детства: от нравов к праву // Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун.-та, 2002. 165 с.
76. Китариогло А.Г. Власть в эпоху глобализации: перспективы и риски // Тамбов: Грамота, 2015. № 10 (60): в 3-х ч. Ч. II. С. 82–85.
77. Китариогло А.Г. Власть как предмет междисциплинарного исследования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции молодых учёных «Инновационные тенденции развития российской науки» / под общ. ред. А.Г. Миронова. Красноярск: КрасГАУ, 23–25 марта 2015 г. С. 443–445.
78. Китариогло А.Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 263–267.
79. Кожев А. Понятие Власти. М.: Праксис, 2006. 192 с.
80. Конов А.М. Феномен власти в философско-социологическом дискурсе // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 2. С. 43–46.
81. Конухова А.В. Ненасилие как идеал и принцип человеческого бытия: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия /СФУ. Красноярск. 2014. 181 с.
82. Коротаев А. В. Социальная эволюция // Москва: "Восточная литература" РАН, 2003. 283 с.
83. Кравченко А.М. Проблема происхождения власти в этике П.А. Кропоткина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2013. № 4 (24). С. 131–136.
84. Кравченко О.Б. Взаимодействие субъектов образования и права в современных российских условиях: социально-философский анализ:

- автореф. ... дис. канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / СФУ. Красноярск, 2017. 32 с.
85. Ксенофонт. Апология Сократа и другие сочинения / Ксенофонт [сост. Н. Саркитов; пер. с древнегреч. С. Соболевского, С. Ошерова]. М.: Терра-книжный клуб, 2009. 575 с.
86. Ксенофонт. Киропедия. М.: Наука, 1976. 335 с.
87. Кузин И.В. Онтология запрета // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 109–115.
88. Кузин И.В. Образование и насилие // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 266–276.
89. Кузин И.В. Ребенок, гений и власть // Философия образования. Серия “Symposium”, Выпуск 23. / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 185–191.
90. Курбанов М.Г. О духовном «насилии» над истиной в социально-образовательном дискурсе // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 46–53.
91. Лассуэлл Г.Д. Психопатология и политика / Пер. с англ. Т.Н. Самсоновой, Н.В. Коротковой. М.: Издательство РАГС, 2005. 352 с.
92. Лебедев А.В. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М.: Наука, 1989. 576 с.
93. Левинас Э. Три статьи о еврейском образовании // Новая еврейская школа. 1999. № 4. С. 63–80.
94. Левинас Э. Трудная свобода. Очерки по иудаизму // Левинас Э. Избранное: Трудная свобода. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 752 с.
95. Леглер В.А. Идеология и квазинаука // Философские исследования, 1993. № 3. С. 68–82.

96. Ледяев В. Г. Власть: концептуальный анализ // Полис, 2000, № 1. С. 97–107.
97. Ледяев В. Г. Власть: концептуальный анализ. М.: «Российская политическая энциклопедия», 2001. 384 с.
98. Ледяев В. Г., Ледяева О.М. Легитимность и сила // ЗПУ. 2014. № 2. С. 11–18.
99. Ледяев В. Г., Ледяева О.М. Основания легального авторитета: манипуляция и убеждение // PolitBook. 2013. №4. С. 8–20.
100. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии // Соч. в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1983. С. 47–545.
101. Локк Дж. Два трактата о правлении // Соч. в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. С. 135–405.
102. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Соч. в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. 621 с. Т. 2. М.: Мысль, 1985. С. 3–201.
103. Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность // Самое само. М.: Мысль, 1994. С. 299–526.
104. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. М.: Мысль, 1982. 624 с.
105. Лукреций Кар. О природе вещей. М.: Худ. лит., 1983. 383 с.
106. Луман Н. Власть. М.: Праксис, 2001. 256 с.
107. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1983 – 1986 гг.
108. Макиавелли. Государь // М.: АСТ, 2006. 176 с.
109. Мамычев А. Ю., Сухомлинов А.С., Щеглов Б.С. Уровни легитимности государственной власти и правового действия // Власть. 2009. № 12. С. 133–135.
110. Манхейм К. Диагноз нашего времени // М.: Юрист, 1994. 697 с.
111. Марк Аврелий. Наедине с собой. Размышления // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, 1995. С. 271–363.
112. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 7–544.
113. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42. С. 41–174.

114. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. 526 с.
115. Марчукова С.М. Ян Амос Каменский: приглашение к диалогу // СПб.: Европейский Дом, 2008. 128 с.
116. Матвиенко Т. Н. Научно-педагогическая концепция П. М. Фуко: дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 / Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Волгоград, 2012. 166 с.
117. Матвиенко Т. Н. Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии П. М. Фуко // Известия ВолГТУ. 2012. № 10. С. 21–25.
118. Мельникова А.А. Образование как насилие: семиотический анализ // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 69–92.
119. Мид. М. Культура и мир детства. М.: Наука. 1988. 429 с.
120. Миллер А. В начале было воспитание. М.: Академический проект, 2003. 296 с.
121. Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние. М.: Класс, 2010.
122. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М.: Гуманитарное агентство «Академический проект». 2015. 139 с.
123. Милль Дж. О свободе / Пер. с англ. А. Фридмана // Наука и жизнь. 1993. № 11. С. 10–15; № 12. С. 21–26.
124. Минеев В.В. Введение в историю и философию науки: учебник для вузов. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Изд. 3-е, перераб. и доп. Красноярск, 2012. 640 с.
125. Минеев В.В. Антинаука и современное образование: время переопределять понятия // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 31–38.

126. Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 26–36.
127. Михайлов Ф.Т. Образование и власть // Вопросы философии. 2003. № 4. С. 31–47.
128. Монтень М. Опыты. В 3-х кн. Кн. 1 и 2. СПб.: Кристалл, Респекс, 1998. 960 с.
129. Монтессори Мария. Дом ребёнка // М.: Астрель, 2005. 272 с.
130. Мордовцев А.Ю. Особенности государственной власти в условиях трансформирующегося российского общества: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия. / Улан-Удэ. 154 с.
131. Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: очерки по эволюционно – исторической психологии. М.: URSS: Издательство ЛКИ, 2008. 256 с.
132. Назаретян А.П. Эволюция ненасилия: историческая ретроспектива // Вестник РАН. 2007. Т. 77. № 12. С. 1107–1117.
133. Ницше Ф. Веселая наука // Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 491–719.
134. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего // Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 238–406.
135. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и не для кого // Соч. в 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1990. С. 5–237.
136. Ницше Ф. К генеалогии морали. Полемическое сочинение // Соч. в 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1990. С. 407–524.
137. Новейший философский словарь. Сост. и гл. н. ред. Грицанов А.А. 3-е изд., испр. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1280 с. (Мир энциклопедий). URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=149350>
138. Новиков В. Т. Власть как предмет философского анализа // Философия и ценности современной культуры: материалы Международной научной конференции, Минск, 10–11 октября 2013 г. Минск, 2014. С. 171–174.

139. Новиков В. Т. Власть как социокоммуникативный феномен // Организационная коммуникация: материалы междунар. науч. – практ. конф., 23–24 апр. 2014г., Минск / О.В. Терещенко (отв. ред.) [и др.] Минск: Изд. центр БГУ, 2014. С. 99–102.
140. Новиков В. Т., Новикова О. В. Феномен власти в классической и современной философии: сравнительный анализ // «Философия и социальные науки»: научный журнал, 2011, № 3/4. С. 40–46.
141. Огаренко Т., Скидин Л. Символ в социологической теории // Социология: теория, методы, маркетинг. 2009. № 3. С. 169–182.
142. Орехов А.М. Социальная философия: Предмет, структурные профили и вызовы на рубеже XXI века. М.: «Либроком», 2011. 272 с.
143. Петрова Г.И. Метафизика власти // Вестник Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2015. № 4 (20). С. 60–65.
144. Пигров К.С. Образование и насилие / К.С. Пигров // Образование и насилие: Сб. статей / Под ред. К.С. Пигрова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. С. 7–13.
145. Пигров К.С. Образование как космическое со-бытие // Серия “Symposium”, Философия образования. Выпуск 23 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 27–35.
146. Пионткевич Л.Ю. Феномен власти: проблема концептуализации // Вестн. Том. гос. ун-та. 2008. № 308. С. 41–49.
147. Пичугина В.К. Уникальные и универсальные концепты антропологического дискурса западной педагогической мысли // Известия ВГПУ. 2013. № 5 (80) С. 105–109. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/unikalnye-i-universalnye-kontsepty-antropologicheskogo-diskursa-zapadnoy-pedagogicheskoy-mysli> (дата обращения: 04.09.2016).
148. Платон. Апология Сократа // Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 70–96.
149. Платон. Государство // Соч. в 3 т. Т. 3. Ч. 1. М.: Мысль, 1971. С. 89–454.
150. Платон. Законы // Соч. в 3 т. Т. 3. Ч.2. М.: Мысль, 1972. С. 83–478.

151. Платон. Менон // Соч. в 4 т. Т.1. М.: Мысль, 1990. С. 575–612.
152. Платон. Пир // Соч. в 3 т. Т.2. М.: Мысль, 1970. С. 95–156.
153. Платон. Тимей // Соч. в 3 т. Т. 3. Ч. 1. М.: Мысль, 1971. С. 455–542.
154. Платон. Федон // Соч. в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970. С. 11–94.
155. Платон. Федр // Соч. в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970. С. 157–222.
156. Плотникова О.А. Проблема легитимности княжеской власти в средневековом обществе // Власть. 2008. № 12. С. 124–128.
157. Плутарх. Моралии: Сочинения. М.: ЗАО Изд-во Эксмо-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. 1120 с.
158. Подорога В.А. Власть и познание (археологический поиск М. Фуко) // Власть. М., 1989. С. 206–256.
159. Полонский П. Две истории сотворения мира. Иерусалим. М.: Маханаим, 2009. 232 с.
160. Примова Э.Н. К вопросу о легитимности власти // Власть. 2013. № 8. С. 112–116.
161. Пятигорский Р. Традиции еврейского воспитания // Иудаизм и евреи. https://toldot.ru/blogs/pyatigorsky/pyat_106.html (дата обращения: 10.11.2017).
162. Романчук И.С. Модернизация власти // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 9. С. 272–274.
163. Руссо Ж.-Ж. Исповедь / М.: Эксмо, 2011. 768 с.
164. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. Г.Н. Джибладзе; Сост. А.Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1981. 336 с.
165. Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза. М.: Худ. лит, 1968. 775 с.
166. Рыбаков А.В. Этика власти в пространстве политической культуры // Символ науки. 2015. № 4. С. 261–266.
167. Рыклин М.К. Сексуальность и власть: Антирепрессивная теория Мишеля Фуко. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/rukl_sex.php (дата обращения: 23.10.2017).

168. Рэдклиф Х.С. Любовь и власть в еврейском воспитании.
URL: https://toldot.ru/cycles/cycles_175.html (дата обращения: 23.10.2017).
169. Секст Эмпирик. Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. 399 с. Т. 2. М.: Мысль, 1976. 421 с.
170. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию. М.: Наука, 1977. 384 с.
171. Серто Мишель де. Изобретение повседневности. 1. Искусство делать / пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. 330 с.
172. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М.: Академия, 2000. 212 с.
173. Смирнов Е.А. Насилие и личность учителя / руководителя // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 13–19.
174. Смирнов Е.А. Власть образования и образование власти // Философия образования. Серия “Symposium”, Выпуск 23. / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 119-125.
175. Сокулер З.А. Герман Коген и философия диалога. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 312 с.
176. Сокулер З. А. Методология гуманитарного познания и концепция «Власти-знания» Мишеля Фуко // Философия науки и техники. 1998. № 1 С. 174–182.
177. Соловейчик Й.Д. Адам и Хава. URL: <http://chassidus.ru/library/soloveitchik/> (дата обращения: 23.10.2017).
178. Соловьева С.В. Феномены власти в бытии человека: автореф. дис. ... д-р. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / Самарский гос. ун-т. Самара, 2010. 40 с.
179. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. 240 с.

180. Тимофеева М.С. Образование и насилие // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 155–169.
181. Трофимова Е.А. От ноосферы к техносфере: нарастание насилия // Образование и насилие. / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 92–100.
182. Устьянцев В.Б. Риски в пространстве власти: концепты и проекты // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2011. № 2 С. 106–112.
183. Устьянцев В.Б. Личность в пространстве власти // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2007. № 1 С. 31–34.
184. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1974. Т.1. 584 с.
185. Фасмер М. Этимологический словарь. URL: <https://vasmer.slovaronline.com/> (Дата обращения 20.11.2017)
186. Федорин С.Э. К проблеме человека и власти в философии и культуре XX века // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. № 10. С. 350–357.
187. Федорин С.Э. Проблема власти в истории философии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 87. С.37–49.
188. Фейербах Л. Эвдемонизм // Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1995. С. 427–475.
189. Феоктистов Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики // Образование и насилие / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 251–265.
190. Флоренский П.А. Мысль и язык // Соч. в 4 т. Т. 3(1). М.: Мысль, 2000. 621 с.
191. Фома Аквинат. О правлении государей / Политические структуры эпохи феодализма в Западной Европе VI-XVII вв. // Л., 1990. С. 233–243.
192. Фома Аквинат. Сумма теологии // Москва: Элькор-МК, 2002. 560 с.
193. Фрейре П. Образование как практика освобождения.
URL: http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf. (Дата обращения 20.11.2017)

194. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. М.: АСТ, 2006. 571, [5] с.
195. Фромм Э. Здоровое общество // Психоанализ и культура. М.: Юристъ, 1995. С. 273–596.
196. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.
197. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. / Перевод с англ.; Предисловие П.С. Гуревича. М: Айрис-пресс, 2005. 352 с.
198. Фуко М. Власть и тело // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. М., 2002.
199. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.
200. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис. 2002. 384 с.
201. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М.: АСТ, 2010. 698 с.
202. Фуко М. История сексуальности. Том 2. Использование удовольствий. СПб.: Академический проект, 2004. 432 с.
203. Фуко М. История сексуальности-III: Забота о себе / Пер, с фр. Т.Н. Титовой и О.И. Хомы под общ. ред. А.Б. Мокроусова. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.
204. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 480 с.
205. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М.: Academia, 1995. 252 с.
206. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // Alma mater. 1994. № 4. С.9–17.
207. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. М.: Наука, 2000. 380 с.
208. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 221–238.
209. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 191–220.

210. Халипов В.Ф. Кратология как система наук о власти. М.: Республика, 1999. 303 с.
211. Хёйзинга Й. Осень Средневековья. М.: Наука, 1988. 539 с.
212. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
213. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика просвещения. М.-СПб.: Медиум, Ювента, 1997. 312 с.
214. Шабанова А.А. Лингвистический анализ концепта «власть» / «power» // Актуальные вопросы филологических наук: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 144–147.
215. Шапиро Я. Моральные основания политики // Социологическое обозрение. 2003. № 1. Том 3. С. 20–34.
216. Шахова Р.М. Проблема насилия как социокультурный феномен // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2013. №1 (22) С. 90–95.
217. Шейгал Е.И. Власть как концепт и категория дискурса.
URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Article/scheig_vlast.php
(дата обращения: 20.09.2016).
218. Шелер М. Положение человека в космосе // Избр. произв. М.: Гнозис, 1994. С. 129–193.
219. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости // Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М.: Республика, 1992. С. 259–420.
220. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы. Л.: Изд. Лен. ун-та, 1990. 288 с.
221. Шопенгауэр А. Две основные проблемы этики // Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М.: Республика, 1992. С. 19–258.
222. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 7–338.
223. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 21. С. 23–178.
224. Эпиктет. Беседы. М.: Ладомир, 1997. 312 с.

225. Эпиктет. В чем наше благо? Избранные мысли римского мудреца. Афоризмы // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, 1995. С. 206–270.
226. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Кн. 1. М.: Канон, 1995. 400 с. Кн.2. Кн.3. М.: Канон, 1995. 416 с.
227. Юрьев А.И. Власть как предмет науки.
URL: <http://www.yuriev.spb.ru/science/vlasp-kak-nauka> (дата обращения 15.01.2016)
228. Alexis-Baker A. Violence, Nonviolence and the Temple Incident in John 2:13–15. *Biblical Interpretation*. 2012. Vol. 20. Issue ½. P. 73–96.
229. Meyers W. Nonviolence and Its Violent Consequences.
URL: <http://www.iiipublishing.com>
230. Toombs Dennis. Power: Why We Want It and What to Do with It // Prometheus Books, 2016. 270 p.
231. Allison L. The Nature of the Concept of Power // *European Journal of Political Research*. 1974. Vol. 2. № 1. P. 131–142.
232. Baldwin D.A. *Paradoxes of Power*. New York: Basil Blackwell, 1989.
233. Barnes B. *The Nature of Power*. Cambridge: Polity, 1988.
234. Barry B. The Uses of 'Power' // *Government and Opposition*. 1988. Vol. 23. № 3. P. 340–353.
235. Dahl R. Power as the Control of Behaviour // *Power* / ed. by Steven Lukes. Oxford: Blackwell, 1986. P. 37–58.
236. Giddens A. 'Power' in the Recent Writings of Talkott Parsons // *Power: Critical Concepts* / ed. by John Scott. Vol. 1. London: Routledge, 1994. P. 72–87.
237. Isaac J. Power // *Encyclopedia of Government and Politics* / ed. by Mary Hawkesworth and Maurice Kogan. Vol. 1. London: Duckworth, 1992. P. 56–69.
238. Layder D. Power, Structure and Agency // *Power: Critical Concepts* / ed. by John Scott. Vol. 2. London: Routledge, 1994. P. 371–387.
239. Layder D. Sources and Levels of Commitment in Actors Careers // *Work and Occupations*. 1984. Vol. 1. № 2. P. 147–162.

240. March J.G. *The Power of Power // Varieties of Political Theory* / ed. by David Easton. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall, 1966. P. 39–70.
241. Martin R. *The Concept of Power: A Critical Defence // Power: Critical Concepts* / ed. by John Scott. Vol 1. London: Routledge, 1994. P. 88–102.
242. Morriss P. *Power: A Philosophical Analysis*. Manchester: Manchester University Press, 1987.
243. Weber M. *Power, Domination, and Legitimacy // Power in Modern Societies* / ed. by Marvin E. Olsen and Martin N. Marger. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press, 1993. P. 37–47.
244. Wrong D.H. *Power: Its Forms, Bases, and Uses*. With a New Preface. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
245. Wrong D.H. *Some Problems in Defining Power // Power: Critical Concepts* / ed. by John Scott. Vol. 1. London: Routledge, 1994. P. 62–71.