



М. В. Савин

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ПОЛЯ МИШЕЛЯ ФУКО

УДК 37.01
ББК 74.03(3)

В статье рассматриваются историко-педагогические взгляды выдающегося французского философа, историка, педагога, Поля Мишеля Фуко на становление и развитие системы образования Западной цивилизации.

Ключевые слова: технико-политическая история школы; историко-педагогическая концепция; система тьюторства; эгалитария; западная система образования; пенитенциарный подход; четыре типа индивидуальности.

M. V. Savin

HISTORICO-PEDAGOGICAL IDEAS OF PAUL MICHEL FOUKAULT

The article analyses historico-pedagogical ideas of the outstanding French philosopher, historian and pedagogue Paul Michel Foukault and their influence on the evolvement and development of the education system in Western Europe.

Key words: technico-political history of school education; historico-pedagogical system; tutor system, equality; Western system of education; penitentiary approach; four types of individuality.

В настоящее время демократия провозглашается официальной идеологией развития как большинства стран мира, так и современной России. В связи с этим, ввиду очевидных трудностей построения демократических основ российского государства, замет-

ной тенденцией является активизация теоретических и прикладных разработок проблем демократизации в социо-гуманитарном знании.

Приоритетной задачей отечественной школы последнего времени становится воспитание человека как

свободной, толерантной, самостоятельной, критически мыслящей и духовно-нравственной личности, а также формирование богатого внутреннего мира ученика.

Сегодня в изменении интенций построения школьной политики в пользу развития творческого характера личности ребенка видится один из основных инструментов преодоления прежней унифицированной системы образования, ориентированной исключительно на подготовку кадров как механизма сложных социальных систем.

В то же время гуманистическая направленность — это наиболее яркая и доминирующая черта педагогического наследия выдающегося французского философа, историка, культуролога, мыслителя, педагога, политического и общественного деятеля, социально-го реформатора Поля Мишеля Фуко (Foucault, 1926—1984).

Исследование педагогических проблем в научном наследии Фуко находится в тесной взаимосвязи с анализом вопросов становления системы образования в Западной цивилизации. Свой историко-педагогический анализ П. М. Фуко основывает на значительном источниковом и библиографическом материале, а также четких историко-методологических принципах.

Французский мыслитель подверг конструктивному историко-педагогическому анализу различные исторически сложившиеся формы западно-европейского образования, на основе чего им была разработана оригинальная полнонаучная концепция эволю-

ция школы, которую автор именовал «технико-политическая история школы» (technico-political history of the school) [15. С. 31]. В этом плане можно с уверенностью отнести Фуко к крупнейшим западным историкам педагогики своего времени.

Научные взгляды Фуко формировались в просветительских традициях и идеях континентальной философии, структурализма, постструктурализма и, в целом, Франкфуртской школы постмодернизма. При этом значительное влияние на становление педагогических идей П. М. Фуко оказали такие философы, как Луи Альтюссер, Жорж Батай, Гастон Башляр, Морис Бланшо, Георг Гегель, Жорж Дюмезиль, Жан Ипполит, Жорж Кангилем, Иммануил Кант, Карл Маркс, Фердинанд де Соссюр, Фридрих Ницше, Мартин Хайдеггер (последние мыслители оказали наиболее значительное влияние на формирование его мировоззрения) [2. С. 6].

С позиций критического анализа всей Западной цивилизации, данная историко-педагогическая концепция представлена ученым на основе классических принципов подлинного исторического исследования и, в первую очередь, на основе научного определения периодизации.

П. М. Фуко выделил *шесть периодов* в истории западной системы образования, каждый из которых имеет свою собственную уникальную историю. Тем самым единой, непрерывной (линейной) истории не существует, что сам ученый называл «радикальной прерывностью». По его мнению, исторически обусловлен тот факт, что

институт образования является фундаментальной основой всей Западной цивилизации, как ни в одной другой [18. С.74].

Развитие западной системы образования прошло шесть самостоятельных периодов — «*Античность*» (сер. V в. до н. э. — сер. V в.), «*Средневековье*» (сер. V в. — нач. XVII в.), «*Новое время*» (нач. XVII в. — нач. XX в.), который делится на так называемую «*Эпоху Великого Заключения*» (1600—1750), отдельный «*Переходный период*» и, наконец, «*Современный период*» (с нач. XX в.). Каждому из данных периодов соответствовали специфические системы надзора над личностью учащихся. В первые три из вышеназванных этапов таковыми являлись «мера-измерение», «опрос-дознание» и «осмотр-наблюдение» [Ibid].

Период «Нового времени» в периодизации П. М. Фуко начинается с «*Эпохи Великого Заключения*» (Great Confinement; 1600—1750). Данная эпоха характеризуется постепенным переходом от «группо-центрированного» обучения к обучению «индивидуально-центрированному», а соответственно, и утверждением более гуманных методов воспитания [Ibid. С. 77]. В это время проблема индивидуализации обучения занимает одно из центральных мест в творчестве наиболее прогрессивных педагогов всего Нового времени (XVII, XVIII и XIX столетий), начиная с Я. А. Коменского до И. Ф. Герберта.

Производным роста численности населения, снижения детской смер-

ности, увеличения продолжительности жизни человека стал рост численности школ и самих учащихся, что само по себе требовало разработки и новых методов обучения. Традиционные схоластические методы обучения, использовавшиеся во всех средневековых европейских университетах, постепенно отходили на второй план: обучение становилось все более индивидуализированным, возникла система тьюторства, повысилось и качество самого педагогического образования [Ibid].

Начиная с XVIII в. и примерно, до сер. XIX в. — это «*Переходный период*» в терминологии Фуко. Если в XVI и в XVII столетиях система западноевропейского образования развивалась преимущественно на основе частных инициатив и поддержке местных органов власти, то в XVIII в. (в Эпоху Просвещения) государство начинает выступать главным побудителем всех преобразований и начинаний в школьной сфере.

Особое место в историко-педагогической ретроспективе П. М. Фуко занимают проблемы эволюции западной модели образования времен Французской революции и, в целом, всего XVIII века (четвертому из обозначенных периодов), так как, по мнению французского мыслителя, именно в это время зарождались все противоречия современного образования. Так, анализу системы западноевропейского образования XVIII века посвящен целиком второй раздел III главы монографии Фуко «Рождения клиники».

П. Фуко, полагал, что и новое прогрессивное образование, и современная научная педагогика есть продукт

именно Эпохи Просвещения XVIII в., которая, в свою очередь, породила и новое «дисциплинарное общество», и «дестабилизировала баланс между верой и знанием» [16. С. 9].

По Фуко, с начала XVIII в., в Западной цивилизации утверждается особый тип дисциплинарной власти, согласно которому в обществе устанавливаются свои принципы, законы и правила, главный из которых автор именует принципом «дисциплинарной монотонности» [4. С. 103]. В Западной цивилизации прочно утвердились эгалитарные юридические и политические структуры, реализовывающие концепцию «прав человека», выраженных, например, во Французской и Американской революциях.

Но, по Фуко, обратной стороной процесса реализации прав человека стало развитие и распространение дисциплинарного механизма, установление режима, подавляющего свободу: «Общую юридическую форму, которая гарантировала систему прав, установление эгалитарии в своих интересах и поддерживаемую крошечными, каждодневными механизмами, мы ныне называем дисциплиной... Просвещение, которое открыло права, также открыло и дисциплину» [Там же. С. 222]. Фуко считал, что такие высокие идеалы Эпохи Просвещения, как гуманизация и демократизация, есть не более чем исторический миф.

Сложившаяся и утвердившаяся в качестве государственной идеологии во многих странах Западной Европы в процессе революционных потрясений

протестантская этика рассматривала образование как средство обеспечения процветания всех общественных классов — от рабочего до аристократического.

Согласно этому, цель всякого образования в данную эпоху заключалась в усилении социально-экономической полезности и политической управляемости индивида. В силу данного обстоятельства, власть рассматривала институт образования как средство поддержания социального порядка, обеспечения стабильности и политической лояльности населения: «Средство предотвращения невежества, безделья и неповиновения» [Там же. 224]. С этой эпохи в западном обществе школа, наряду с тюрьмой, больницей, мануфактурой и казармой, становится важнейшим дисциплинирующим механизмом [Там же].

В это время в связи с демографическим ростом западноевропейского населения, увеличением продолжительности жизни, снижением детской смертности, расширением городов и все большим участием детей в общественно-экономической жизни отдельные личности и целые социальные группы были исключены из жизни всего общества. Во многом первопричинами этого факта, по Фуко, являлась малоэффективная экономика того времени, основанная на антигуманном и внеэкономическом принуждении человека [11. С. 54].

Это обозначило проблему вхождения ребенка во взрослую жизнь. Если ранее считалось, что это происходит произвольно, то в соответствии с возникшей новой концепцией детства в

обществе утвердилось осознание необходимости ограждения ребенка от различных опасностей — болезни, невежества и безнравственности.

Следствием этого стала реорганизация взросло-детских отношений и повышение значимости идей научной образованности. Образование стало средством поддержания дисциплины все увеличивающегося и в социально-классовом отношении все расслаивающегося европейского населения. Исходя из этого, система образования стала исполнять не интегрирующую функцию, а прямо противоположную — сегрегирующую [Ibid].

Школа стала рассматриваться как учреждение, ограждающее детей от негативного влияния взрослой жизни. Тем самым, семья была удалена от участия в школьном образовании детей. Хотя развитие школ на данном этапе определялось более последствиями предшествующих реформ, чем новыми преобразованиями, это была эпоха своеобразного «переосмысления детства». Происходила широкомасштабная реорганизация отношений между родителями, священниками, полициями, педагогами и врачами [Ibid. P. 57].

В области образования постепенно утверждается монастырская модель, и интернат рассматривается как наиболее совершенная форма образования и воспитания. По существу, школьная система этого времени есть тождество казармы, которые тоже появляются в XVIII в. Учащиеся отделялись от своего социального окружения и помещались в закрытые пространства школ (чаще всего таковыми являлись разнообраз-

ные интернаты, институты, пансионы, полупансионы, колледжи и лицеи).

Тем самым, согласно Фуко, учеников лишали территориальности и исключали из жизни общества. Школа, по существу, решала задачи не социализации человека, а его своеобразной «ресоциализации». В связи с этим, данная изоляция в учебных заведениях интернатного типа являлась своеобразным промежуточным периодом неупорядоченной жизни в обществе и «восстановлением» человека к новой социальной роли [13. P. 81]. Целью подобной изоляции выступало не исключение, а, напротив, включение и интеграция учащегося в социум.

В развитии педагогической действительности этого времени доминантными тенденциями являлись: установление полномасштабной классно-урочной системы, количественный рост учебных заведений, развитие новых методов обучения, пропорциональное распределение учебного времени, поддержание гендерных различий в образовании, создание системы специализированного обучения, распространение опосредованных средств управления личностью учащегося, модернизация учебных планов и программ.

Однако в этой системе различные воспитательные меры, молитвы и принудительный труд служили основным инструментарием формирования нового человека.

Весь XVIII век служил образцом «дидактической тотальности идеального опыта» [8. С. 100]. Профессора студентам приносили догмы «вне самих слов», что значит, что истина, рав-

но как и сама система знаний, преподаваемая учащимся, являлась закрытой для самих учеников: «...знание спонтанно передается словом, и последнее чувствует того, кто внес в него новую истину» [Там же]. При этом знание оставалось «...буквально... слепым, так как оно лишено взгляда... это знание, которое не всегда видит, и есть источник всех иллюзий» [7. С. 95].

В данное время, по мнению П. М. Фуко, количество учебных заведений росло высокими темпами, и они обеспечивали достаточно высокий уровень профессиональных знаний, но «в них царило взяточничество (кафедры добывались как посты; профессора давали платные курсы; студенты покупали экзамены и заказывали свои диссертации неимущим), что делало обучение крайне дорогим» [4. С. 81].

В педагогической теории данного периода (равно как и в других отраслях социогуманитарного знания) однозначно утверждается сенсуалистический подход о превосходстве чувственного восприятия и открытого представления над интеллектуальным. В наибольшей степени сенсуалистические доктрины о первостепенном значении метода наблюдения утвердились в медицинской науке того времени — все клиническое медицинское знание Эпохи Просвещения формировалось на основе метода непосредственного наблюдения за болезнью. При этом сама педагогическая наука, так или иначе, развивалась под сильным влиянием достижений медицины того времени [Там же. С. 83–84].

Таковыми, главным образом, являлись идеи Кондильяка и Кабаниса.

Таковыми являлись и дидактические концепции Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци. В плане передачи знаний и опыта от учителя, отмечает Фуко, в XVIII веке не существовало иной клиники, кроме как педагогической: «В конце XVIII века педагогика в качестве системы норм образования прямо артикулируется как теория представления и последовательности идей. Детство и юность вещей и людей обличены двусмысленной властью: объявить рождение истины, но также подвергнуть испытанию отсталую человеческую истину, очистить ее, приблизиться к ее обнаженности. Ребенок становится непосредственным учителем взрослого в той мере, в какой истинное образование идентифицируется с самим рождением истины. В каждом ребенке мир бесконечно повторяется, снова возвращаясь к своим исходным формам: он никогда не взрослеет для того, кто смотрит на него впервые. То, что позволяет человеку возобновлять отношения с детством и следовать за постоянным рождением истины, — это ясная, отчетливая, открытая наивность взгляда. Рассуждение о мире идет с открытыми глазами, открытыми в каждый момент как в первый раз» [Там же].

Одновременно, увеличение численности школ и преподавателей, с точки зрения Фуко, сделали возможным в обществе крупномасштабную «моральную ортопедию» (*moral orthopedics*). По сути, государственная машина переориентировалась от внешнего воздействия на личность и ее публичное наказание за проступки к внутренней коррекции ее духовного мира [9. С. 240].

Центральное место стали занимать суровый дисциплинарный режим и экзаменационная система, которые вкупе с наблюдением ставили задачу «нормализации и стандартизации суждений». Анализ документов показывает, что в данное время стала стандартной практика психиатрической диагностики при приеме на работу. Все это сделало возможным считать саму педагогическую науку как самостоятельную отрасль знания, которая помещала школьников в централизованное «поле наблюдения» и «ангажировала их в целой массе» [10. Р. 189].

Всякий индивидуум должен был быть «трансформирован, перевоспитан, описан, оценен, измерен, по сравнению с другими..., обучен, исправлен, классифицирован, нормализован и т. д.» [Ibid. Р. 191].

П. М. Фуко утверждает, что все эти дисциплинарные методы создавали нечто новое в человеческой истории — повседневная индивидуальность каждого становится ниже границ предписаний. Теперь эта граница предписаний была понижена, а само предписание становится «средством контроля, управления и доминирования... Власть использует образование для роста производительных сил общества, для развития экономики» [Ibid. Р. 191–192].

Некоторые критики обозначенных выше форм образования, такие, как Г. Фребель, Х. Манн и др., в качестве альтернатив обратились к иезуитским и пиетистским педагогическим моделям. Однако и последние в свою очередь отличались значительно более

строгой системой надзора над учащимися, чем традиционная католическая школа.

В то же время отдельные преследуемые религиозные общины (подобно иезуитам во Франции, пиетистам в Австрии, квакерам, методистам и католикам в Новой Англии) создавали собственные школьные модели как оружие социальной самозащиты, тогда как другие деноминации опирались на государственную модель образования.

Данные механизмы поддержания дисциплины более широко представлены в современном западном образовании. По сути, западное общество целиком проникнуто дисциплинарными методами.

С сер. XIX в. активизировался рост частных школ, академий, колледжей и университетов. Государство являлось носителем определенного типа морали, которой придерживалась часть западного общества, и через систему образования утверждало данные моральные принципы непосредственно на остальную часть общества.

Это был период значительного роста начального образования, целью которого было развитие умственных способностей, усовершенствование нравственных принципов и норм поведения детей. Меняется и система государственного контроля над школой. В массовой образовательной практике впервые стало уделяться особое внимание вопросам природных способностей учащихся, в особенной степени — проблемам индивидуализации обучения и воспитания. Если раньше некоторые индивидуумы или социальные группы исключались из образования, то в

новых условиях им даровалось право на обучение, но с условием отказа от прежних принципов. Данный процесс Фуко называет «включение через исключение» (an inclusion through exclusion) [17. Р. 47].

Одной из примечательных особенностей нового времени стало следующее обстоятельство. Если ранее тело учащегося рассматривалось как объект для физического наказания, то в новых условиях все большее внимание уделялось вопросам гигиены и физического здоровья в целом. Стало считаться, что обучение должно быть основано не только на наказаниях, но и на системе поощрений. Во многих школах система физических наказаний упрощалась или отменялась вообще, но при этом вводилась гимнастика. Новая школьная мораль была ориентирована на то, что лучше «исправлять будущее, чем наказывать прошлое» [Ibid. Р. 49].

Интерпретируя образовательные реформы данного столетия, в работе «Надзирать и наказывать» Фуко доказывает, что запрет на пытки и общественные работы в этот период времени являлся не интенцией к либерализации и эволюции Западной цивилизации к более гуманным принципам, а стремлением в большей мере подчинить не столько тело человека, сколько его душу. Наказание теперь действовало «в глубине сердца, мысли, желаний и наклонностей» [Цит. по: 12. Р. 16].

Это «... было предназначено не к искоренению и наказанию нарушений, но к контролю индивидуума, нейтрализации его опасных настроений...»

[Цит. по: Ibid. Р.18]. Наказание теперь имело форму «оценки нормальности и технического предписания для возможной нормализации» [Цит. по: Ibid. Р. 21]. Уголовные процедуры стали совмещенными с новым корпусом знаний и с новыми формами просвещения, в то время как педагогическая наука сводилась к «управлению глубинами человеческой души» посредством разработки новых теоретических выкладок: «Работные дома, школы и армия были объединены в единое целое, а именно микропенициарную систему своего времени, где наказывали за опоздание, отсутствие, невыполнение задач, невнимание, небрежность, недостаток рвения, непристойность поведения, неповиновение, праздные речи, дерзость, непристойные жесты, нечистоплотность» [10. Р. 178].

Кроме того, влияние научной революции и потребностей интенсивно развивающейся капиталистической экономики обусловило утверждение в обществе осознания необходимости в техническом и более материальном образовании. В течение сравнительно короткого периода времени образование в западном обществе по существу стало общедоступным.

Сами школы все менее стали походить на монастыри. Развивалась школьная архитектура и школьная эстетика. Возникли воскресные школы. Но при этом главная социальная функция школы осталась неизменной — поддержание полномасштабного контроля над населением. Каждый член общества должен был существовать в предписанном свыше специфическом формате социально-политичес-

ких, общественно-экономических и нравственно-этических отношений.

Одновременно возникает и жесткая экзаменационная система (или практика «экзаменаций», «скрутиумов», «экзекуций» и т. д.), а также система отчетов о проделанной работе и строгого следования временному регламенту.

В целом, если обратиться к истории, система образования в западно-христианской традиции невозможно без насилия. Последнее, в свою очередь, есть воля к изменению внешнего мира, однако насилие, как социальная реальность, не признает того, что внешний мир имеет свои законы развития. Постулируя данные выводы, Фуко выступает с позиции критики всей Западной цивилизации — пятого (последнего) современного периода в развитии системы образования.

Исходя из результатов представленного выше исторического анализа развития западной модели образования, Поль Мишель Фуко актуализирует проблемы современной школы. По Фуко, с начала XX в. начинается «Современный период» в истории западно-европейской педагогики, существенные характеристики которого органически проистекают из всех предшествующих периодов. На данной историко-педагогической концепции «Технико-политическая история школы» Фуко основывает конструктивную критику существующей западной системы образования.

Согласно политико-философской доктрине французского ученого, власть вмешивается в жизнь человека в западном обществе постоянно,

незримо, различными способами на каждом этапе его существования. Власть в обществе является анонимной, а в процессе своего саморазвития все более и более функциональной.

Существующая в XXI в. Западная цивилизация — это «дисциплинарное общество». В этом обществе всех диагностируют и над всеми надзирают [10. Р. 304]. Действие власти является невидимым, но при этом невероятно эффективным. Принуждение и наказание — это основные методы действия вышеназванной «дисциплинарной системы». Современная школа при этом выступает основным инструментом поддержания существующих общественно-политических и социально-экономических отношений и, в целом, является одним из основных инструментов государственной власти.

Тематика надзора над человеком со стороны государственной власти в границах института образования рассматривалась Фуко в работе «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» [3]. Дисциплина, по мнению французского ученого, является продуктом западного рационалистического типа мышления. При этом государственная власть, по Фуко, — это особая материя, совпадающая с областью человеческих отношений. Управление над личностью в современном мире осуществляется с помощью производства вещей, с помощью средств коммуникации (например, знаков), а также с помощью подчинения. Именно подчинение и принуждение выступают основой современной системы образования. Отмечая надзор как основной

инструмент контроля в школе, Фуко указывает на повсеместную рационализацию пространства, во имя эффективности превращающую недоступное взгляду в принципиально обозримое [3. С. 248].

Система образования на Западе, основанная на принципах научной психологии и педагогики, по-прежнему, под влиянием идеалов Эпохи Просвещения, более ориентирована на подчинение человека, чем на его развитие и просвещение. Рост школ, различных типов учебных заведений и количества самих учащихся в современную эпоху также обусловлены потребностями усиления надзора над обществом.

Таким образом, согласно Фуко, «новое прогрессивное образование XX века», основанное на достижениях научной педагогики, по-прежнему представляет средство доминирования над личностью и одной из форм ее подчинения государственным интересам [Там же].

Рост численности учебных заведений, константно, находится в интересах буржуазии и, в первую очередь, буржуазии крупной. Школа в современном мире — это главный институт социализации между семьей и «миром труда». Однако на протяжении длительного периода времени школа являлась и во многом является «инструментом ученичества», реализующим цели и задачи текущей эпохи — решение насущных социальных проблем, как-то: экономика, война и нравственные стандарты.

В современном западном капиталистическом обществе происходит

повсеместная «рационализация пространства», во имя эффективности превращающая недоступное взгляду в принципиально обозримое. В капиталистическом обществе школа дифференцирует учащихся на категории, подготавливая их к будущей профессии. Например, расписание в школах подготавливает учащихся — будущих рабочих к исполнению своего производственного расписания — 8-часовой день при 5-дневной рабочей неделе. Учащихся приучают, как работать вместе, исполнять команды «менеджера» или «наблюдателя», знать, как вознаграждается дисциплина и ответственность, что есть стандарты и нормы, что такое качество или уровень их деятельности (фактически — производства). По сути, все приобретаемые ими в школе знания в чтении, письме и арифметике ориентированы на эффективное исполнение ими в будущем производственных функций [13. Р. 4].

Власть, подчинение и образование есть неотделимые друг от друга феномены в современном западном обществе. Это Фуко называет «паноптикарный подход» в образовании или «паноптической моделью» (Panopticon) и пишет об импорте паноптикарной техники в систему образования [17. Р. 230].

Современная педагогика, несмотря на провозглашаемый тезис о необходимости гуманизации традиционной школы, в реальности подобную функцию не исполняет: «Мы не должны быть введены в заблуждение... новые методы обучения и воспитания просто перемещают личность учащегося

от одной дисциплинарной системы к другой» [Ibid. P. 226—227].

Школа в современном мире представляет собой дисциплинарное учреждение. Без принуждения в современном западном мире учебные заведения не существуют. Некоторым учащимся вверяются определенные официальные права и соответствующие обязанности сообщать преподавателям и администрации учебных заведений относительно поведения других учащихся или обязанности оказывать им некоторую материальную помощь.

Подобные наблюдатели из числа самих учащихся существуют в каждом учебном заведении на официальном и неофициальном уровнях. Например, большинство британских школ имеют должности «официальных префектов». В школах США существует множество так называемых «безымянных осведомителей» (innocent sounding students).

Первое, чему учат ребенка в школе, — это правила поведения (как сидеть, стоять, какое место занять в классе, как и когда говорить и т. д.). Предписанное поведение учащихся достигается через постоянную практику и повторение. Тем самым, система образования регулирует свободу как индивидуума, так и целых социальных групп. Подобным образом в классах устанавливаются определенные различия в поведении учащихся по гендерному, социальному, религиозному или национальному признакам.

В нынешних западных школах, как в дисциплинарных заведениях, осуществляется контроль не только над разумом, но и над телом учащихся.

Это, как отмечает Фуко, проявляется, например, в выработке, по сути, средствами казарменной тренировки специфического почерка учащихся. Точное расположение пальцев, правильное давление, предписанная манипуляция запястьями и руки, координация всех движений — все это должно быть изучено и ежедневно применяемо учениками в соответствии с предписанными государственными стандартами.

Так, учащийся с первых минут своего пребывания в школе привыкает к подчинению и послушанию, прежде чем приобретает навыки самостоятельного критического анализа и самоанализа. Ученикам, в первую очередь, следует осознать свое состояние как глубоко патологическое. Педагогический процесс является символом власти и, по сути, совмещен с болью — нравственной, духовной, а иногда и физической.

Подчинение посредством страха является основой обучения в современном образовании: «...мало слов, никаких объяснений, полная тишина, прерываемая лишь сигналами — звонком колокола, хлопаньем в ладоши, жестами, просто взглядом учителя» [З. С. 243]. Ученик обязан был заучить специфический «код сигналов» и автоматически реагировать на них.

Согласно философии Фуко, создаваемая государственной властью дисциплина в обществе создает из контролируемых индивидов четыре типа индивидуальности — *клеточную* (в игре пространственного распределения), *органическую* (кодирование деятельности), *генетическую* (суммирование времени) и *комбинирован-*

ную (сложение сил). Соответственно, в современном обществе существует четыре основных метода обеспечения дисциплины — *построение таблиц, предписывание движений, принуждение к упражнениям и навязывание «тактик»* (система специфических определенных телодвижений) [Ibid].

Учебное время дробится на четко установленные интервалы, в течение которых учащимся предписано выполнить определенную работу. При этом классная комната представляет собой основную единицу любой школы, в которой учащиеся инкорпорируются в четко установленные структуры. В классе происходит соединение практики обучения и воспитания с дисциплинарной работой над учащимися. Взаимозаменяемость (что Фуко именует «*клеточной договоренностью*») классов есть важнейший принцип функционирования всех учебных заведений — любая группа учеников может перемещаться между классными комнатами, но учебный процесс при этом будет достаточно эффективным, равно как и система надзора.

Констатируя существующую в системе образования современного западного общества систему насилия, надзора и подавления личности учащегося, П. М. Фуко отмечает, что при этом абсолютный контроль установить над личностью невозможно. В природе человека всегда присутствует сопротивление подавлению его свободы. Власть изобретает все более и более изощренные способы наблюде-

ния и контроля, что, в свою очередь, порождает и все более и более утонченные методы сопротивления [11. Р. 460].

С позиций критического анализа всей Западной цивилизации Фуко декларирует, что необходимо спасти Западную цивилизацию от самой себя. Он призывает ограничить влияние взрослой жизни на детство, так как современный взрослый человек часто является безумным.

Античные идеалы свободной и самодостаточной личности-гражданина (что древние греки называли «автаркией») есть идеальный образ всякого педагогического воздействия. Идеал человеческой личности для Фуко — это свободный интеллект, осознающий свою ответственность за все происходящее в мире (древние греки называли это «пониманием общего дела»). При этом философ считал, что драматическое противостояние «свободных интеллектуалов» и «государственной власти», начавшееся с эпохи Средневековья, не окончено и в современном западном обществе. Осознание собственной личностной автономии, «умение мыслить иначе», «быть самим собой», «быть всегда в оппозиции» и, в первую очередь, быть в оппозиции к самому себе для Фуко есть главные жизненные принципы всякой свободной личности.

Достижение подобной цели возможно только посредством всесторонних качественных преобразований школы.

Список литературы

1. Бейсенова, Г. А. *Философия образования* / Г. А. Бейсенова // М. Фуко как проекция концепции власти-образования: сб. статей / под ред. К. С. Пигрова. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. — 318 с.
2. Михель, Д. Мишель Фуко в стратегиях субъективации: от «Истории безумия» до «Заботы о себе» / Д. Михель. — Саратов : АСОУ, 1999. — 122 с.
3. Фуко, П. М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / П. М. Фуко. — М. : Правда, 1999. — 317 с.
4. Фуко, П. М. Рождение клиники / П. М. Фуко. — М. : Логос, 1998. — 422 с.
5. Фуко, П. М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / П. М. Фуко. — М. : Книга, 1996. — 531 с.
6. Фуко, П. М. История безумия в классическую эпоху / П. М. Фуко. — СПб. : А-сэд, 1997. — 576 с.
7. Фуко, П. М. История сексуальности III: Забота о себе / П. М. Фуко. — Киев—М. : Интрада, 1998. — 297 с.
8. Фуко, П. М. Рождение клиники / П. М. Фуко. — М. : Книга, 1998. — 422 с.
9. Foucault, P. M. Chapter 11: 17 March, 1976 — Lecture / P. M. Foucault // Society must be defended: Lectures at the College de France, 1975–1976 / D. Macey, Trans. — New York : Picador, 2003. — 315 p.
10. Foucault, P. M. Discipline and punish: The birth of the prison / P. M. Foucault // A. Sheridan, Trans. — New York : Vintage, 1979. — 433 p.
11. Foucault, P. M. Maurice Florence / P. M. Foucault // Michel Foucault, 1998. Foucault James D. Faubion, ed., Michel Foucault: Aesthetics, Method and Epistemology. Essential Works of Foucault: 1954–1984. — New York : The New Press, 1998. — Vol. 2. — 714 p.
12. Foucault P. M. A Conversation with Michel Foucault / P. M. Foucault, J. K. Simon // Partisan Review. — 2001. — № 38. — 224 p.
13. McHoul A., Grace W. A Foucault primer: Discourse, power and the subject / A. McHoul, W. Grace. — New York : State University of New York Press, 1993. — 299 p.
14. Pitsula J. M. Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education / J. M. Pitsula // Canadian journal of education. — 2001. — № 26. — 537 p.
15. Popkewitz, T. S. Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices / T. S. Popkewitz, M. Brennan // Popkewitz & Brennan (eds.) Foucault's challenge; Discourse, knowledge and power in education. — New York: Teachers College Press, 1998. — 226 p.
16. Sawicki, J. Disciplining Foucault: Feminism, power and the body / J. Sawicki. — New York : Routledge, 1991. — 424 p.
17. Sheridan, A. Michel Foucault: The will to truth / A. Sheridan. — London: Routledge, 1980. — 277 p.
18. Wain, K. Foucault, Education, the Self and Modernity / K. Wain // Journal of Philosophy of Education. — 1996. — № 30. — 449 p.