

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кафедра философии, социологии и религиоведения

Китариогло Александр Георгиевич

НАУЧНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Педагогическая власть в современном обществе:


социально-философский анализ

Направление: «47.06.01 Философия, этика и религиоведение»

Программа: «Социальная философия»

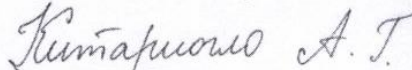
Квалификация: «Исследователь. Преподаватель-исследователь»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
зав. кафедрой философии, социологии и религиоведения,
д.ф.н., профессор
«25» ноября 2016 г.


Е.Н. Викторук
Руководитель
д.ф.н., профессор
Минеев В.В.

Дата защиты «10» декабря 2016 г.

Обучающийся:



Оценка Отлично
(прописью)

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Педагогическая власть как объект философского анализа

1.1. Понятие педагогической власти в системе научно-философского знания

1.2. Единство и многообразие форм проявления педагогической власти

Глава 2. Педагогическая власть в контексте социального прогресса

2.1. Педагогическая власть как фактор образовательных и социокультурных процессов

2.2. Диалектика власти и свободы в образовательном процессе

Заключение

Библиографический список

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы научно-квалификационной работы 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 позитивный, творческий фактор общественного развития. Всё в большей мере внимание исследователей привлекают неполитические виды и формы власти (например, в трудах Мишеля Фуко, Мишеля де Серто, Хайнца Хекхаузена). Акцент смещается на отношения господства-подчинения в семье, в медицинской практике, в образовательной практике... Между тем, ни один из ныне существующих подходов к власти (индивидуалистический, нормативистский, феноменолого-герменевтический, структуралистский и другие) не дает целостного, тем более, исчерпывающего представления о ней. Особую остроту проблема власти приобретает в условиях глобализации, в связи со становлением информационного общества, а также 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.

Во-вторых, философскому переосмыслению подвергаются революционные изменения, охватившие сферу образования, ее 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 им воли со стороны предшествующих поколений. Во весь рост встала проблема

сопротивления манипуляции сознанием, прежде всего, со стороны СМИ, перетягивающих на себя функции системы образования. Попытки установления климата толерантности драматически сталкиваются с усилением фундаменталистских тенденций.

В то же самое время, в-третьих, 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, профессии), 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 (раннее вовлечение в те формы деятельности, которые традиционно рассматривались как прерогатива взрослых людей – конкурсы красоты, контент для взрослых, терроризм). Нетрудно заметить, что красной нитью через все перечисленные коллизии проходит диалектика свободы и принуждения (насилия, власти) в отношениях между субъектами образования и его объектами.

Таким образом, комплексному осмыслению подлежит вся совокупность разнообразных социальных процессов, тенденций, проблем, складывающаяся на пересечении феномена власти и феномена образования.

Актуальность исследований, таким образом, неотделима от их практической значимости и ценности полученных результатов. Решаемые задачи имеют существенное значение как для развития отдельных областей социальной философии, так и для развития научно-философской мысли в целом, о чём свидетельствует история разработки данной темы.

Глубинная взаимосвязь между философией власти (в частности, политической философией) и философией 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, и политиков. Однако ясно сформулированное, отрефлектированное понятие «педагогическая власть» складывается лишь к концу XX века. Данное понятие является результатом обобщения высокой степени.

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) и т.д., 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 её 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 и 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, отличавшееся, вместе с тем, исключительно

авторитарными обычаями. Традицию оправдания строгой дисциплины и послушания продолжили Платон, Аристотель, стоики...

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

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).

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 проблема педагогического управления (вспомним Ласарильо из Торреса и Франсуа Рабле).

В Новое время в педагогике усиливаются рационалистические мотивы. Становление понятия педагогической власти протекает под знаком противостояния полярно противоположных принципов: иннеизм (врождённые 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, Т. Гоббс, Дж. Локк, Г. Лейбниц, Ж.-Ж.Руссо, И. Кант, Иоганн Г. Песталоцци, Адольф Дистервег, И. Г. Гердер, В. Гумбольдт, И. Ф. Герbart, К. Д. Ушинский, великий хирург Н. И. Пирогов и множество других.

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 и Дж. Дьюи, и Г. Кершенштейнер, и А. С. Макаренко, и Мария Монтессори в равной степени внесли вклад в формирование педагогического мышления в XX веке, хотя их взгляды на роль и, соответственно, власть педагога существенно различаются.

В последние десятилетия различные аспекты феномена педагогической власти получили освещение в работах представителей самых разных философских наук и философских направлений.

Идеи М. Фуко, Ж. Бодрийяра, И. Иллича и других выдающихся представителей так называемого постмодернизма (данном термином-ярлыком следует пользоваться с большой осторожностью), органично сплавляющих тему власти с проблематикой науки и образования, осмысливаются в работах Г. А. Бейсеновой, В. П. Визгина, Ю. Р. Вишневого, С. Ю. Вишневого, Т. Н. Матвиенко, Г. И. Петровой, К. С. Пигрова, З. А. Сокулера...

Принуждение, насилие в семье и школе, в системе воспитания и образования становилось объектом внимания со стороны таких авторов, как

А. А. Андреева, И. Б. Байханов, К. Ю. Идрисов, Н. И. Макарова, Алис Миллер (выдающийся 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, Б. М. Бим-Бад, И. И. Ефремов, Г. Б. Корнетов, И. П. Подласый, В. А. Сухомлинский, Р. Х. Шакуров...

Управление системой образования и образовательными процессами вообще, а также вопросы, касающиеся автономии образовательных учреждений, академических свобод и т.п., 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...

Таким образом, многообразие аспектов феномена педагогической власти, а также связанных с ним проблем, сложность самого объекта и парадоксальность понятия обуславливают актуальность разработки концепции, обобщающей разнообразные научные и философские идеи, что и определило предмет и цель диссертационного исследования и, соответственно, данной научно-квалификационной работы.

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 человеческого бытия и социальному институту.

Цель исследования состоит в том, чтобы обобщить комплекс знаний, касающихся властных отношений, имманентных сфере образования.

Гипотеза исследования заключается в следующем. Властные отношения имманентны образованию, как и любой другой сфере жизни общества, 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 в эпоху глобализации, идеал властных отношений.

Для достижения поставленной цели необходимо было 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 принципы научно-рационалистического мировоззрения и диалектический подход, позволяющий избежать одностороннего противопоставления принуждения и свободы в образовательно-воспитательном процессе и других крайностей.

Используются научные и философские труды отечественных и зарубежных авторов, посвящённые как философским проблемам образования, так и фундаментальным мировоззренческим и методологическим вопросам. Автор опирался на представления о власти-знании, развитые в философии М. Фуко; на выводы, сделанные Х. Хекхаузенем касательно видов власти; на положения, сформулированные в трудах представителей Франкфуртской школы, которые сфокусировали внимание на проблематике господства и отчуждения в условиях рационалистического общества; на труды А. В. Коротаева, посвящённые проблемам социальной эволюции; на работы А. А. Гусейнова, Р. Г. Апресяна и А. П. Назаретяна, рассматривающих соотношение категорий власти, насилия, принуждения; на работы В. В. Минеева, касающиеся структуры науки и образования как социального института, а также диалектики власти и знания, на высказанную данным автором идею о гуманизации информационного общества путём его трансформации в тотально-педагогическое сообщество

(универсальность отношения «учитель-ученик»); на наследие Марии Монтессори и других выдающихся представителей гуманистической педагогики (педагогики ненасилия); на воззрения В. А. Сухомлинского, считавшего власть педагога над личностью одной из главнейших проблем воспитания; на работы Б. М. Бим-Бада, активно развивающего понятие педагогической власти в узком смысле слова. Критически важными для нашего исследования являются результаты, полученные С. В. Соловьёвой, которая продемонстрировала возможность преодоления представлений о власти, ограничивающихся моделью господства-подчинения. Другим критически важным источником нашей концепции стала работа Г. Е. Васильева, который конституировал власть как экзистенциальный, личностный феномен и противопоставил её управлению.

Решение изучаемых проблем осуществляется на основе общенаучных методов познания: анализа и синтеза, индукции и дедукции, системного подхода.

Научная новизна исследования 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», установлено место данного понятия в системе философского знания, обозначены важнейшие тенденции эволюции соответствующего социального феномена. Показано, что по мере укрепления гуманистических ценностей педагогическая власть становится всё более творческой и далёкой от того, чтобы сводиться к отношениям господства-подчинения.

2. Вскрыто основание внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти, заключающееся в инвариантности отношений «учитель – ученик». Показано, что педагогическая власть 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). Необходимость приобретения и передачи опыта

от человека к человеку, от поколения – к поколению, очевидно, становится важнейшим вектором исторического процесса.

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 эпоху глобализации (фактор упрочения культурного единства), гуманизации (фактор демократизации, деполитизации, толерантности), научно-технического прогресса (фактор возрастания значения информационной составляющей).

4. Разработана структура понятия педагогической власти, предложена классификация видов, форм, уровней, функций. Установлено различие между педагогической властью в узком смысле слова и педагогической властью в широком смысле слова.

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 также на других стратегиях.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Педагогическую власть целесообразно понимать не только в узком, но и в широком смысле слова. **Педагогическая власть** – это имманентная образованию совокупность властных отношений, проявляющаяся в различных формах и на различных уровнях. Понятие «педагогическая власть» не тождественно понятию «власть педагога». С другой стороны, не продуктивно трактовать понятие «педагогическая власть» в качестве простой экстраполяции понятия «власть» на сферу образования. Целесообразно концептуализировать педагогическую власть в русле фукодианской философии, дистанцируясь, таким образом, от односторонне-политических концепций власти.

2. Основанием внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти служит универсальность отношения «учитель – ученик». Педагогическая власть является фактором, порождающим субъект и объект педагогического взаимодействия. Оппозиция «учитель – ученик» замещает

широчайший спектр других оппозиций («начальник – подчинённый», «взрослый – ребёнок», «старший – младший»), трансформирует все виды социальных отношений.

3. Педагогическая власть складывается на основе разнообразных видов власти и, в свою очередь, оказывает на них обратное воздействие, становится идеалом развития властных отношений. Педагогическая власть выступает феноменом, благодаря которому власть как таковая, как совокупность отношений господства – подчинения приходит к диалектическому отрицанию самой себя, а информационное общество, организованное посредством педагогической, а не политической власти, трансформируется в более гуманистическую форму, в учительско-ученическое общество «с человеческим лицом».

4. Педагогическая власть представляет собой многогранный социальный феномен. Она проявляется на нескольких уровнях: глобальном, макросоциальном (социетальном), институциональном, микросоциальном, индивидуально-рефлексивном. Основными формами проявления педагогической власти выступают традиционный нормативистский комплекс, когнитивно-информационный императив, свободный нравственный идеал, идентификационно-энтелехийный телос.

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, а также на основе других стратегий.

Достоверность и обоснованность выводов обеспечивается обращением к широкому кругу общественных явлений, привлечением широкой совокупности философских и научных источников, а также применением адекватных методов исследования.

В завершении доклада необходимо ещё раз остановиться на научно-теоретической и практической значимости результатов исследования. Полученные результаты, во-первых, позволяют вскрыть существенные связи между различными феноменами, касающимися власти и образования; а во-

вторых, имеют значение для понимания целого спектра смежных философских вопросов, в числе которых формы социального бытия, соотношение свободы и принуждения, природа социальных институтов, гуманизация, направление исторического развития. О значимости исследования для понимания проблем образования и для осмысления феномена детства фактически было сказано, когда говорилось об актуальности исследования.

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 в научных публикациях, а также в выступлениях на конференциях различного уровня:

Всероссийская научно-практическая конференция: «Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, 19–22 ноября 2014 г.);

III Международная научно-практическая конференция «Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности» (Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 9–10 декабря 2014 г.);

VIII Международная научно-практическая конференция молодых учёных «Инновационные тенденции развития российской науки» (Красноярск, Красноярский государственный аграрный университет, 23–26 марта 2015 г.);

IX Всероссийская научная конференция «История мировых цивилизаций: восприятие, образ, репрезентация власти» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, 19–22 апреля 2015 г.);

V Международная научно-практической конференция «Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире» (Красноярск, Красноярский

государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 21–25 апреля 2015 г.);

Всероссийская научно-практическая конференция: «Актуальные проблемы философии и социологии» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, 19–22 апреля 2016 г.).

X Международная научная конференция «Образование и социализация личности в современном обществе» (Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, 9–11 июня 2016 г.).

Научно-квалификационная работа обсуждалась на кафедре философии, социологии и религиоведения Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева.

Опубликовано десять научных работ, в том числе две работы в изданиях, рекомендованных ВАК:

Китариогло А. Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 2. С. 263–267.

Китариогло А.Г. Власть в эпоху глобализации: перспективы и риски // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2015. № 10 (60). С. 82-85.

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

Цель и задачи исследования обусловили структуру научно-квалификационной работы. Объем работы составляет 76 страниц. Она включает две главы разбитых на четыре параграфа, введение, заключение и библиографический список, состоящий из 215 наименований.

В главе первой «Педагогическая власть как объект философского анализа» осуществляется концептуализация предмета исследования, предпринимается категориальный анализ и рассматривается объект исследования в целом.

В параграфе 1.1. «Понятие педагогической власти в системе научно-философского знания» рассматриваются различные проявления властных отношений в образовании, формулируется социально-философское понятие «педагогическая власть», устанавливается место данного понятия в системе знания. Педагогическую власть целесообразно понимать не только в узком, но и в широком смысле слова. Педагогическая власть это имманентная образованию совокупность властных отношений, проявляющаяся в различных формах и на различных уровнях. Понятие «педагогическая власть» не тождественно понятию «власть педагога». С другой стороны, не продуктивно трактовать понятие «педагогическая власть» в качестве простой экстраполяции понятия «власть» на сферу образования. Целесообразно концептуализировать педагогическую власть в русле фукодианской философии идей Ханны Арендт, дистанцируясь, таким образом, от односторонне-политических концепций власти.

В параграфе 1.2. «Единство и многообразие форм проявления педагогической власти» вскрывается основание внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти, заключающееся в инвариантности отношений «учитель – ученик», рассматриваются предпосылки педагогической власти. Показано, что педагогическая власть 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). Основанием внутреннего единства многообразных явлений педагогической власти служит универсальность отношения «учитель – ученик». Педагогическая власть является фактором, порождающим субъект и объект педагогического взаимодействия. Оппозиция «учитель – ученик» замещает широчайший спектр других оппозиций («начальник – подчинённый», «взрослый – ребёнок», «старший – младший»), трансформирует все виды социальных отношений. Необходимость приобретения и передачи опыта от человека к человеку, от поколения – к поколению, очевидно, становится важнейшим вектором исторического процесса.

В главе второй «Педагогическая власть в контексте социального прогресса» исследуются структура и функции властных отношений в контексте социальных, социокультурных, образовательных процессов.

В параграфе 2.1. «Педагогическая власть как фактор образовательных и социокультурных процессов» обосновывается тезис о том, 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 эпоху глобализации (фактор упрочения культурного единства), гуманизации (фактор демократизации, деполитизации, толерантности), научно-технического прогресса (фактом возрастания значения информационной составляющей). Предложена классификация видов, форм, уровней, функций педагогической власти. Обозначены важнейшие тенденции эволюции соответствующего социального феномена. Показано, что по мере укрепления гуманистических ценностей педагогическая власть становится всё более творческой и далёкой от того, чтобы сводиться к отношениям господства-подчинения. Педагогическая власть выступает феноменом, благодаря которому власть как таковая, как совокупность отношений господства-подчинения приходит к диалектическому отрицанию самой себя, а информационное общество, организованное посредством педагогической, а не политической власти, трансформируется в более гуманистическую форму, в учительско-ученическое общество «с человеческим лицом». Педагогическая власть представляет собой многогранный социальный феномен. Она проявляется на нескольких уровнях: глобальном, макросоциальном (социетальном), институциональном, микросоциальном, индивидуально-рефлексивном. Основными формами проявления педагогической власти выступают традиционный нормативистский комплекс, когнитивно-информационный императив, свободный нравственный идеал, идентификационно-энтелехийный телос.

В параграфе 2.2. «Диалектика власти и свободы в образовательном процессе» исследуется соотношение элементов принуждения и свободы в

образовательном процессе. Доказывается, 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 также на других стратегиях. 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, а также на основе других стратегий.

В Заключении подводятся итоги исследования, формулируются основные выводы, намечается направление будущих исследований.

Глава 1. Педагогическая власть как объект философского анализа

1.1. Понятие педагогической власти в системе научно-философского знания

Как известно, 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, его внутренние противоречия, важнейшие закономерности эволюции, ценностно-смысловые аспекты.

В данном параграфе введём понятие «педагогическая власть» и покажем его место в системе социально-философских (хотя отчасти также и конкретно-научных, педагогических, политологических) знаний. Для этого необходимо, во-первых, остановиться на понятии «власть»; во-вторых, уточнить содержание понятия образования (прилагательное «педагогический» используется в данном тексте в предельно широком смысле слова, в значении «относящийся к образованию», «образовательный»). В-третьих, 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 и т.п.). В-четвёртых, развернуть исходную абстракцию в систему взаимосвязанных понятий. Наконец, в-пятых, интегрируем конкретизированное понятие в широкий комплекс социально-философского знания, желательно придав полученным выводам методологическую направленность (то есть продемонстрировать полезность понятия для решения тех или иных теоретических или практических проблем) и мировоззренческую направленность (то есть продемонстрировать его философско-мировоззренческую значимость).

Как известно, 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.

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 утверждению В. В. Минеева, разнообразные интуиции: визуально-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), лимитирующую с творчески-побудительной, внутреннюю единящую с внешней враждебно-отчуждающей, интуицию возможности (воля) с интуицией действительности (осуществление). 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.

Дискурс греческого языка предлагает онтологическое и энергичное 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 «энергичным». 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, которую оно обращено к себе самому, а есть сторона внешняя, направленная к другому бытию, к тому, что не есть оно.

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, сразу заметим, что именно данное понимание власти представляется нам наиболее адекватным для концептуализации власти педагогической, для понимания отношения между учителем и учеником, более предпочтительным, поскольку еще лишено односторонности последующих подходов: инструментально-силового, метафизически-волевого, структурно-функционального, экзистенциального и многочисленных их разновидностей.

«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»¹. Таким образом, энергия есть способ общения сущностей. А если это общение имеет свойства

¹Флоренский П.А. цит.соч. С. 255.

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*).

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».²

«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 сущестительное (собственное или нарицательное). Более того, власть является понятием предельным, истинно философским, поскольку не может быть по существу дела подведено под понятие более широкое. 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,

²Шейгал Е. И. цит. соч.

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». ³ Для прояснения сущности понятия власти и его отличий от смежных терминов можно использовать приёмы, обычно применяемые в аналитической философии. Это, прежде всего, формально-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 трибуции, 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 продуктивным на наш взгляд будет 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 Ледеяева, в прямом смысле могут быть названы только такие, где присутствует каузальная связь между элементами классической властной дихотомии. Феномен властных отношений, а

³ Ледеяев. В. Г. Власть: концептуальный анализ. // Полис, 2000, № 1. С. 97-107.

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. Множественность создаёт онтологическую потенцию или актуализацию ситуации власти.

А. А. Дегтярев, А. Ю. Мордовцев и большинство других авторов согласны в том, что для немецкой философии свойственно волевое понимание власти. 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 Шопенгауэр (когнитивистски, рационалистически), и тем, как понимает ее Ницше (иррационалистически, скорее, экзистенциально), огромная пропасть, 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».⁴ В другой своей работе он говорит о власти как о всеобщем, «тотальном» принципе, имманентном этому миру 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».⁵ Таким образом, в постструктуралистской концепции власти идея тотальности власти углубляется с уровня контроля институций на уровень фундамента их образования.

Следует отметить, что неполитический и неинституциональный, а как мы его называли ранее, энергийный смысл власти был эксплицирован в православной (византийской) онтологии ещё до философии постмодернизма XX века. Имеем в виду творения архиепископа Фессалоникийского Григория Паламы (XIV век),

⁴ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: AdMarginem, 1999. – С. 214.

⁵ Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. – С. 192.

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 Новейшего времени.

Многие современные исследователи, использующие событийную модель осмысления социальной реальности, говорят о необходимости в этом контексте построить такой способ разумения власти, который схватывал бы ее не институциональный, а экзистенциальный смысл.⁶ 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.

Итак, развитие представлений о власти в целом движется от субстанциалистского, однозначно детерминистского, субъект-объектного, асимметрического к реляционному, синергийно-стохастическому, внеличностному. 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

⁶ Соловьева С. В. Феномены власти в бытии человека.

тюрьмами и больницами важнейшим местом реализации дисциплинарных практик становятся учебные заведения. Анонимная педагогическая власть, подобно власти врачебной, становится одной из стратегий индивидуализации человека.

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).⁷ Обычные люди, потребители обнаруживают свою свободу, изменяя способы прочтения. Способы использования навязанной продукции, способы обращения с навязанными знаниями. На наш взгляд, эти идеи вполне стыкуются с представлениями П. Бурдьё⁸ 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 Ханна Арендт, одна из пионеров коммуникативистского понимания власти, носителем власти выступает не индивид, а группа.⁹ И власть поддерживается лишь до тех пор, пока сохраняет свое единство группа, характеризующаяся общностью языка, символов, убеждений, ценностей, смысловых переживаний. В этой связи нам представляется исключительно важной роль власти в образовании как сфере человеческого бытия, поскольку именно в ее границах происходит обобществление смыслов, интродукция символических систем и передача опыта.

⁷ Серто Мишель де. Изобретение повседневности.

⁸ Цит. соч. С. 87–96.

⁹ Арендт А. О насилии.

Очевидно, структуралистические и постструктуралистические подходы к исследованию сущности власти должны быть дополнены феноменолого-герменевтическим, также в полной мере отвечающим императивам современного научно-философского познания, таким как понимание власти в качестве позитивного, творческого начала (в пике примитивному либерализму), укоренённость универсальной интуиции власти вне рамок политического сознания, наиндивидуалистическая, трактовка властных отношений.

Перейдем 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 здесь интересует, в конечном счете, как сфера и даже способ человеческого бытия), следовательно, властные отношения от него неотрывны. Подробнее остановимся на особенностях данного социального института в параграфе 2.1.

Анализ разнообразных педагогических, философских, политических, художественных и иных текстов, а также анализ социальных феноменов позволяет ввести исходную абстракцию «педагогическая власть». Ее 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 правомерно связывать педагогическую власть в первую очередь с системой образования. А не с действиями или влиянием отдельного человека. Но, конечно, и не только с системой образования.

Данное понятие, несомненно, складывается на заре философской мысли, однако 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.¹⁰

Будем понимать под образованием 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, так и один из важнейших 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»), 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. Подробнее на структуре педагогической власти остановимся в параграфах 1.2 и 2.1.

¹⁰ Пигров К. С. Образование как космическое со-бытие.

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, необходимо разграничить следующую группу понятий: власть, принуждение, насилие, господство, управление, доминирование, авторитет, манипуляция, и т.п.

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, эдукалогичекий 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.

Таким образом, 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 (а в такой форме они присутствуют повсюду, разумеется, и в образовательном процессе) и формами принуждения, специфическими именно для процессов обучения и воспитания.

Выводы по параграфу 1.1.

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 и выбрано предпочтительная методологическая основа для дальнейшего исследования, а именно постструктуралистическая, фукодианская концепция, дополненная феноменолого-герменевтическими элементами.

2) Сформулировано понятие «педагогическая власть» и установлено его место в системе социально-философского знания.

3) Обоснован тезис о том, что педагогическую власть целесообразно понимать не только в узком, но и 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 ее проявления.

1.2. Единство и многообразие форм проявления педагогической власти

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 счастью жизни на благо народа».

Данный пассаж содержит 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.

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».¹¹

В своей замечательной работе С. В. Соловьёва убедительнейшим образом 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 как основания и силы власти. 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.

Обратимся сначала к понятию педагогической власти в узко педагогическом смысле слова. В данной ипостаси понятие ясно отрефлексировано 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...».¹²

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 представляется целесообразным определить основные, конституирующие философско-методологические предпосылки её происхождения. Онтологической предпосылкой, как мы уже отмечали ранее, является сам факт множественности

¹¹ Соловьёва С. В. Феномены власти в бытии человека. Автореферат.

¹² Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. С. 35-36.

субъектов властных отношений, ведь само понятие отношения имплицитно предполагает наличие Другого, того, к кому или 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 тем, кто обладает ими в большей степени, тому, кто ощущает их недостаток или согласился с необходимостью их приобретения (усвоения).

За последние несколько десятилетий сложилось понимание этих отношений по модели 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 *tabularasa*, 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 (NB – грамматический залог) уже 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 (по крайней мере в контексте конкретного учебного заведения) 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.

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.».¹³

Парадоксальным образом, несмотря на единство социального субъекта (наиболее ярко это видно на примере индивида) властные отношения формируют бинарную оппозицию – логическую структуру «внутри» него, во внутрисубъектном пространстве, делая его пространством реализации власти.

Существуют 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.

И хотя Б. М. Бим-Бад всё время оперирует словосочетанием «власть педагога», 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.

¹³Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 35-36

Важно отметить, что рассматриваемый нами феномен власти и все его формы находится как бы по ту сторону добра и зла, т.е. допускает 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.

Теперь обратимся к понятию педагогической власти в широком смысле слова. О разнообразных аспектах, проявлениях, формах достаточно было сказано в параграфе 1.1. Поэтому можно сразу составить представление о том, как может мыслиться педагогическая власть в широком смысле слова. Тем не менее, попытаемся прояснить данное понимание, оттолкнувшись от представлений о социальном институте, об институте образования.

Если верить Аристотелю, людям свойственно стремиться к благу, которое в различных сферах бытия имеет различные наименования и проявления, но, тем не менее, некоторую 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.

Если понимать под обществом обособившуюся от остальной природы область мира, форму существования людей, то одной из составляющих (и, по мнению многих, основной составляющей, сущностью) общества, наряду с самими индивидами, телесными существами, ментально-психическими феноменами, культурой (то, что создано людьми, включая материальные вещи, мир ценностей и

прочее), 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 фрагмент, компонент, 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.

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, родитель), ученик (в том числе, ребенок), ученый (вообще человек как исследователь). А основными социальными действиями – исследование, преподавание, учеба.

Важно всегда иметь в виду, что основание внутреннего единства многообразных проявлений педагогической власти заключается в инвариантности 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.* 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». Оппозиция «учитель – ученик» замещает широчайший спектр других оппозиций («начальник – подчинённый», «взрослый – ребёнок», «старший – 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 и т.д.

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, например, в произведениях Фрэнсиса 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, которой 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».¹⁴

Данный фрагмент демонстрирует синкретизм представления о власти, которое в дальнейшем претерпит расщепление, одним из продуктов которого и станет педагогическая власть. Последнюю можно рассматривать как тот позитивный полюс власти, который, если обратиться к теории Арндт, не только не совпадает с насилием и принуждением, но и противостоит им. Это, прежде всего, некий почти таинственный ингредиент, который не унижает ребёнка, но возвеличивает его. Что это может быть? Это, несомненно, нечто близкое к тем формам, о которых пишет в своей работе С. В. Соловьёва (см. выше). Далее, каким образом власть господствует над рассудком? По-видимому, именно здесь нужно искать решение проблемы, зафиксированной в эссе В. А. Сухомлинского. Вот как 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».¹⁵

Сближение искусства с властью свидетельствует о её очень широком понимании. А 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

¹⁴Бэкон Ф. т.1, 141–142.

¹⁵ 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».¹⁶

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:¹⁷

призванная обеспечивать функционирование социального института совокупная материально-техническая база, состоящая в том числе из фонда принадлежащей данному социальному институту недвижимости, а также различного оборудования, библиотечных и иных информационных фондов...;

иные смежные или аффилированные организации (юридические лица): библиотеки, издательства, архивы, коммерческие, благотворительные и иные фонды, научно-исследовательские и научно-образовательные учреждения;

наличие специально разработанной символики: бланков документов, аттестатов, дипломов, эмблем, гимнов, девизов (на наш взгляд, отнесение данных элементов к социальному институту спорно);

совокупность ценностных ориентаций, легитимизирующих научную деятельность принципов, традиций, уставов, научных школ и направлений вместе с реализующими их научно-образовательными профессиональными объединениями;

совокупность профессиональных установок (парадигма, предпочтения и т.п.);

иерархическая система признания, поощрения и кодификации научных достижений в виде различных элементов штатного расписания научно-образовательных учреждений, званий, наград, льгот, преференций и т.п.;

корпус социальных действий по обеспечению духовно-познавательных и практически-преобразовательных функций науки, куда относятся научно-

¹⁶ Платон. Законы // Соч. в 3 т. Т.3. Ч.2. М.: Мысль, 1972. – С. 83–478.

¹⁷ Минеев В. В. Введение в историю и философию науки.

исследовательская деятельность, публикация результатов работы, защита диссертационных исследований и присуждение соответствующих научных степеней, а также необходимые мероприятия по внедрению результатов научной работы в народное хозяйство (патентное сопровождение, подписание торговых и экономических соглашений).

Любому социальному институту как форме организации имманентны властные отношения. Однако в свете фукодианской теории власти-знания связь между научно-образовательной сферой и совокупностью отношений господства-подчинения приобретают особые черты. В этой связи, В. В. Минеев пишет следующее:

«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. Должности, звания, степени, награды, авторитеты, группировки, неравенство в размерах оплаты труда, отсутствие свободного доступа к информации, цензура... Мощные корпорации конкурируют за ресурсы и сферы влияния, конфликтуют, судятся. Академические (и образовательные) структуры срастаются с политическими. Подвизаясь в качестве экспертов, депутатов, членов всевозможных комиссий, ученые неизбежно становятся частью государственной машины».¹⁸

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

¹⁸Минеев В. В. Будущее не проходит стороной. С. 33.

ролью партийных функционеров, интеллектуалы превращаются в догматиков, стремятся уничтожить оппонента.¹⁹

В советский период, согласно хорошо обоснованному мнению Леглера, науки трансформировались в квазинауки, точнее, в “локальные идеологии”, а научное сообщество – в сообщество идеологическое.²⁰ Аналогичная оценка справедлива и в отношении образования, точнее квазиобразования.

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.

Выводы по параграфу 1.2 и по главе первой в целом.

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) Показано, что педагогическая власть порождает, создаёт педагогический контекст, педагогическую реальность, порождает субъекта и объекты педагогического взаимодействия, причем складывается на базе любых социальных явлений и процессов (от тривиальной учёбы до реального производства, войны, медицины, науки, дружбы).

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

¹⁹ Манхейм Карл. Диагноз нашего времени.

²⁰ Леглер В.А. Идеология и квазинаука. С. 70.

Глава 2. Педагогическая власть в контексте социального прогресса

2.1. Педагогическая власть как фактор образовательных и социокультурных процессов

Педагогическая власть реализуется 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.

В-третьих, взаимодействие на уровне межличностных отношений, когда навязывание воли одного человека другому человеку становится достаточно очевидным.

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, и т.д.).

Помимо уровней в структуре педагогической власти явно 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.

Кроме этих двух 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.

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 технологическими, экономическими, социокультурными и прочими изменениями. Легко заметить, что прогрессивное развитие сферы образования и науки имплицитно содержится в любом из названных признаков (аспектов). 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 и о человеке, так сказать, о социально-антропологическом измерении нашего бытия.

Опираясь на обобщения, представленные в работах А. В. Коротаева, Р. Г. Назаретяна, В. В. Минеева 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. 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 этого раскрепощения.

Представляется оправданным вводимое Е. В. 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.

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 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».²¹

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

Следует согласиться с выводами В. В. Минеева, обобщающего идеи Мартина Хайдеггера, Карла Ясперса, Теодора Адорно, Стивена Тулмина, Джона Хоргана и целой 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».²²

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 закономерным является и то, что этот процесс выправления нежелательного и чреватого провоцированием деструктивных методологических тенденций перекоса возник именно в русле педагогического дискурса. Это подтверждает

²¹ Смирнов Е. А. Власть образования и образование власти.

²² Минеев В. В. Будущее не проходит стороной. С. 33.

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. Имея широкий спектр форм своего проявления, она допускает их творческую реализацию в зависимости от конкретной личности и конкретной ситуации. И именно на лице, осуществляющем педагогическую власть, лежит бремя выбора и ответственности целей, форм и методов 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-участниками 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, реализуя не интегральную служебную функцию, а свою собственную, в их собственных глазах самоценную и слабо согласованную с остальными субъектами данного 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 в целом.

В этой связи уместно вспомнить теорию Макса 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)»²³. Педагогическая власть не соответствует ни одному из названных типов, не подпадает под концепт господства вообще, хотя и имеется поверхностное сходство (например, ориентация на образцовую личность). Власть учителя не должна быть нацелена на господство вообще, какой бы харизмой он ни обладал.

Остановимся на специфике педагогического потенциала власти (или властного потенциала 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. Человек существо не только биологическое и социальное, но и двунаправленная информационная система, конституирующим свойством которой является безусловное стремление к знанию, что мы и обозначаем термином «когнитивно-информационный императив». Мы считаем целесообразным эксплицировать компонент свободы в концепте «нравственный идеал» как сущностно необходимый момент педагогической власти. Под идентификационно-энтелехийным телосом подразумеваем существенную 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. Эти особенности можно эксплицировать, обратившись, в частности, к произведению Аврелия Августина:

²³Макс Вебер. Типы господства.

«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».²⁴

Вопрос о том, каким образом соотносится педагогическая власть с другими формами власти, с которыми она неизбежно взаимосвязана, на наш взгляд, относится к числу самых трудных. Э. 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».²⁵

Есть все основания полагать, что, с одной стороны, в ходе истории власть педагога становится всё более диверсифицированной и специфической. Иными словами, она 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. С другой стороны, удельный вес педагогической власти в спектре известных властных форм неизбежно возрастает. И это связано с тем, что, во-первых, усиливаются темпы развития социума (следовательно, интенсивность образовательных процессов при сохраняющейся продолжительности жизни должна возрастать).

²⁴ Августин. Об учителе, гл. XIV.

²⁵Фромм. Иметь или быть.

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.

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.

Выводы по параграфу 2.1.

В данном параграфе осуществлено следующее.

1) Показано, что необходимость приобретения и передачи опыта от человека к человеку, от поколения – к поколению, очевидно, становится важнейшим вектором исторического процесса.

2) 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.

3) 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.

4) Дифференцировано несколько уровней проявления педагогической власти: глобальный, макросоциальный (социетальный), институциональный, микросоциальный, индивидуально-рефлексивный; а также формы проявления педагогической власти: традиционный нормативистский комплекс, когнитивно-информационный императив, свободный нравственный идеал, идентификационно-энтелехийный телос.

Таким образом, необходимо специально остановиться на диалектике 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.

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.

Свобода составляет одну из наиважнейших вечных проблем философии. Коллизия свободы внешней и свободы внутренней. Противостояние «свободы от» и «свободы для». Противопоставление детерминизма и спонтанности. 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).

Вообще, главным оправданием власти всегда было, есть и, наверное, будет её функция обеспечения безопасности. 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. 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».²⁶

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.

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, эти различия не являются принципиальными. Действительно, независимо от того, кому адресуется информация о вреде курения, она направлена на ограничение свободы, желаний, а

²⁶ Фромм. Иметь или быть.

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. Ограничения свободы могут быть связаны с пятью-шестью частично перекрывающимися факторами.

1. Сохранение жизни и здоровья человека, стратегически важных ресурсов.
2. Сохранение материальных ценностей, собственности, флоры и фауны, объектов культурного наследия и т.п.
3. Охранение нравственных и правовых устоев (например, строгое наказание ребёнка и тем более взрослого за надругательство над государственной символикой).
4. Обеспечение надлежащего выполнения социальных функций, включая овладение новыми знаниями и умениями. (расшифровать эти все пункты с примерами) 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 стоиков и их последователей в различные эпохи. Поясним. 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 целенаправленно 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.

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. Такая ситуация 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»).

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.

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

Для педагогической науки ребёнок и родитель²⁷ 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 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

²⁷ В контексте нашего рассуждения единственное или множественное число не принципиально.

психологической науки будет более эффективным и близким к верной интерпретации положения вещей.

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. 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 законодательству²⁸ 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

²⁸Хотя это широко распространённая общемировая практика с незначительными вариациями возраста наступления совершеннолетия.

элемент политической системы. Всякое принуждение, господство начинается с господства родителя над ребёнком. Это первый опыт принуждения и ограничения, легитимизирующий все последующие формы господства».²⁹

Однако, не следует забывать, что власть не обязательно совпадает с принуждением, насилием (см. 1.1, идеи Арндт, Соловьёвой и др.). 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.

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] *docendodiscimus* учиться правильно ставить вопросы».³⁰

²⁹ 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.

³⁰Кант. Метафизика нравов. С. 422.

Выводы по параграфу 2.2 и по главе второй в целом.

В данном параграфе осуществлено следующее.

1) Показано, что образовательный процесс правомерно и плодотворно рассматривать с точки зрения соотношения элементов свободы и принуждения.

2) В образовательном процессе гармонизация отношений между сторонами властных взаимодействий осуществляется на основе общности их объективных интересов, а также на основе других стратегий.

3) Подготовлена почва для оправдания рассмотрения педагогической власти в качестве фактора развития социальной системы в целом, а не только фактора функционирования системы образования.

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).

Стало очевидным, что педагогическая власть представляет собой прогрессивный и перспективный вид власти, оказывающий влияние на развитие общества в целом, достойный идеал властных отношений. Механизмы влияния могут быть многообразными, зависящими и от культурно-цивилизационных особенностей общества, и от формационных его особенностей, и от сферы реализации (понятно, что в сфере здравоохранения эта форма власти реализуется не так, как в армии).

В ходе дальнейших изысканий необходимо установить место понятия «педагогическая власть» в системе философского знания, более детально исследовать проявления и предпосылки педагогической власти, выявить структуру и функции властных отношений в контексте социальных, социокультурных, образовательных процессов, сфокусировать внимание на соотношении элементов принуждения и свободы в образовательном процессе и, в конечном счете, оправдать замысел рассмотрения педагогической власти в масштабах современного общества, социальной системы в целом, а не только образования или, тем более, системы образования. Данная работа представляет собой первый шаг на пути к поставленной цели.

Библиографический список

1. Августин А. Исповедь. М.: Канон+, 1997. – 464 с.
2. Августин А. О граде Божием // Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 1296 с.
3. Августин А. Об учителе / Августин А. Об истинной религии. Теологический трактат// Минск: Харвест, 1999. – 1600 с. – С. 300–350.
4. Аверинцев С. София-Логос. Словарь. Собрание сочинений / Под ред. Н. П. Аверинцевой и К.Б. Сигова. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. – 912 с.
5. Адорно Т. В. Негативная диалектика. М.: Научный мир, 2003. – 374 с.
6. Алюшин А. Л. Гарольд Лассуэлл о природе политической реальности // Полис. Политические исследования. 2006. № 5. – С. 158–170.
7. Аникевич А. Г. Феномен власти: социально-философский анализ. Докторская диссертация, специальность 09.00.11. Красноярск, 1999.
8. Антология кинизма. Фрагменты сочинений кинических мыслителей. М.: Наука, 1996. – 335 с.
9. Апресян Р. Г. Этика силы – в противостоянии насилию и агрессии / Р. Г. Апресян // Вопросы философии. – №9. – 2010. – С. 143–153.
10. Арндт А. О насилии / Пер. с англ. Г.М. Дашевского // М.: Новое издательство, 2014. –148 с.
11. Аристотель. Большая этика // Соч. в 4 т. Т.4. М.: Мысль, 1983. – С. 295–374.
12. Аристотель. Метафизика // Соч. в 4 т. Т.1. М.: Мысль, 1976. – С. 63–367.
13. Аристотель. Никомахова этика // Соч. в 4 т. Т.4. М.: Мысль, 1983. – С. 53–293.
14. Аристотель. О душе // Соч. в 4 т. Т.1. М.: Мысль, 1976. – С.369–448.
15. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. М.: «Мысль», 1983. Т. 4. – С. 376–644. Перевод с древне-греч. С. Жебелева.
16. Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. – 416 С.

17. 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.
18. 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.
19. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика: учебное пособие / Д. А. Белухин; Рос. акад. образования, Моск. психол.– соц. ин-т. – М.: [МПСИ], 2005. – 448 с.
20. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
21. 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.
22. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Б. М. Бим-Бад. – М.: Юрайт, 2015. – 223 с.
23. Бондырева С. К. Толерантность: (введение в проблему) / С.К. Бондырева. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 239 с.
24. Бурдьё П. О символической власти / Бурдьё П. *Социология социального пространства* //СПб.:Алетейя, 2007. С. 87–96.
25. Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть / Бурдьё П. *Социология социального пространства* // СПб.:Алетейя, 2007. С. 64–86.
26. Бурлачук В. Ф. Образ власти в современных теориях глобализации // *Социология: теория, методы, маркетинг.* 2009. № 3. – С. 46–61.
27. Бурлачук В. Ф., Танчер В. В. Символ и симулякр. Концепция символа в социологии постмодерна // *Социология: теория, методы, маркетинг.* 2004. № 1. – С. 15–29.
28. Бэкон Ф. Новый органон / Ф. Бэкон. Сочинения в 2 т. // Т.2. М.: Мысль, 1972. – 582 с.

29. Бэкон Ф. Сочинения // Соч. в 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1971. – 590 с.
30. Васильев Г. Е. Онтология власти: экзистенциальные и социальные аспекты. Докторская диссертация, специальность 09.00.11. М. 2008.
31. Вебер М. Политика как призвание и профессия / Вебер М. Избранные произведения, Под ред. д. филос. н. Ю. Н. Давыдова. // М.: Прогресс, 1990. – С. 644–706.
32. Викторук Е. Н., Викторук Е. А. Этика в университете: соблазны и перспективы «пользовательского формата» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №4 (26). – С. 162–166.
33. Викторук Е. Н., Викторук Е. А. Этика и мораль глобального мира: пути к «человеку воспитанному» // Культура и этика меняющегося мира – коллективная монография. Сер. "Библиотека актуальной философии" ответственный редактор В. И. Иванов. Красноярск, 2009. С. 187–249.
34. 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.
35. Власть: очерки современной политической философии Запада» / Под ред. В. В. Мшвениерадзе // Москва: Наука, 1989. – 127 с.
36. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа // М.: Наука, 2000. – 495 с.
37. Гегель Г. В. Ф. Философия права // М.: Мысль, 1990. – 524 с.
38. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Избр. произв. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1991. – 731 с.
39. Гоббс Т. Основы философии // Избр. произв. в 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1989. – 622 с.
40. 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.
41. Горшкова С. В. Этические взгляды Мишеля Фуко // Известия ВГПУ. 2014. №8 (93). – С. 43–46.
42. Гроций Гуго. О праве войны и мира // URL: <http://www.civisbook.ru/files/File/Groziy.Kn1.pdf>. (Дата обращения 24.09.2016).

43. Гусейнов А. А. Великие моралисты / А. А. Гусейнов. // М.: Республика, 1995. – 351 с.
44. Гусейнов А. А. Ненасилие как правда жизни / Опыт ненасилия в XX столетии: Социально-этические очерки. Под ред. Р. Г. Апресяна // М.: Аслан, 1996. – С. 236–265.
45. Гусейнов А. А. Понятия насилия и ненасилия / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 1994. – №6. – С. 35–41.
46. Гусейнов А. А. Этика ненасилия / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 1992. – №3. – С. 72–81.
47. Декарт Р. Метафизические размышления // Избр. произв. М.: Политиздат, 1950. – С. 319–408.
48. Декарт Р. Первоначала философии // Соч. в 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1989. – С. 297–422.
49. 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.
50. Демидова М.В. Понятие «символ»: социально-философский подход // «Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история»: материалы XXV международной заочной научно-практической конференции. (17 июня 2013 г.) Новосибирск: «СибАК», 2013. С 23–30.
51. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики // М: Издательская группа "ФОРУМ" - "ИНФРА-М", 1998. – 272 с.
52. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов // 2-е изд., испр. М.: Мысль, 1986. – 571 с.
53. Дмитраков А. М, Новаков А. А. Между силой и насилием: феномен власти в контексте применения ею насилия // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2013. № 23 (166). Выпуск 26. С. 223–227.
54. Достоевский Ф. М. Великий инквизитор / Братья Карамазовы // URL: http://royallib.com/read/dostoevskiy_fedor/bratya_karamazovi.html#1050485
(Дата обращения: 22.11.2016)

55. Зекрист Р. И. Концепция власти А. Кожева // Филология и культура. 2012. №2(28). С. 253–258.
56. Иванов Р. Л. Легитимность государственной власти // Вестник ОмГУ. Серия. Право. 2012. №1 (30). – С. 6–17.
57. Ильин А. Н. Власть и знание: проблема взаимоотношения // Вестник ВГУ. Серия: Философия. 2011, №1. – С. 22–36.
58. Йегер Вернер. Раннее христианство и греческая пайдейя. // М.: «Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина», 2014. – 216 с.
59. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Соч. В 8 т. Т.7. М.: Чоро, 1994. – С. 137–376.
60. Кант И. Критика чистого разума // М.: Мысль, 1994. – 591 с.
61. Кант И. Метафизика нравов // Сочинения в шести томах. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 2.– 478 с. – С.107–438.
62. Кант И. Критика практического разума // Соч. В 8 т. Т.4. М.: Чоро, 1994. – С.373–565.
63. Керимов А. А. Легитимность политической власти в современной России: основания и перспективы // Власть. 2015. №3. С.121–123.
64. Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву // Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун.-та, 2002. 165 с.
65. Кислов А. Г. Онтологии детства: тест на толерантность / Толерантность как практическая философия педагогики: Коллективная монография. Отв. ред. А. В. Перцев. Вып. 14 // Екатеринбург: Полиграфист, 2005. С. 115-139.
66. Китариогло А. Г. Власть в эпоху глобализации: перспективы и риски // Тамбов: Грамота, 2015. № 10 (60): в 3-х ч. Ч. II. С. 82–85.
67. 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.

68. Китариогло А. Г. Проблема концептуализации власти: философско-феноменологический аспект // Красноярск: Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. №2 (32). С. 263–267.
69. Кожев А. Понятие Власти. – М.: Праксис, 2006. –192 с.
70. Конов А.М. Феномен власти в философско-социологическом дискурсе // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. №2. С. 43–46.
71. Конов А. М. Феномен власти в философско-социологическом дискурсе // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. №2. С. 43–46.
72. Конухова А. В. Ненасилие как идеал и принцип человеческого бытия: социально-философский анализ. Кандидатская диссертация, специальность 09.00.11. Красноярск. 2014.
73. Коротаев А. В. Социальная эволюция // Москва: "Восточная литература" РАН, 2003. – 283с.
74. 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.
75. Ксенофонт. Апология Сократа и другие сочинения / Ксенофонт [сост. Н. Саркитов; пер. с древнегреч. С. Соболевского, С. Ошерова]. М.: Терра-книжный клуб, 2009. – 575 с.
76. Кузин И. В. Образование и насилие // Образование и насилие. / Сборник статей. Под ред. К. С. Пигрова. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С. 266–276.
77. Кузин И. В. Онтология запрета // Образование и насилие. / Сборник статей. Под ред. К.С. Пигрова Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. С.109-115.
78. 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.

79. Ларошфуко Ф. де. Мемуары. Максимумы. М.: Наука, 1993. – 278 с.
80. Леглер В. А. Идеология и квазинаука // Философские исследования, 1993. № 3. С.68–82.
81. Ледяев В. Г. Власть: концептуальный анализ // Полис, 2000, № 1. С. 97-107.
82. Ледяев В. Г. Власть: концептуальный анализ. М.: «Российская политическая энциклопедия», 2001. – 384 с.
83. Ледяев В. Г., Ледяева О.М. Легитимность и сила // ЗПУ. 2014. №2. С.11–18.
84. Ледяев В. Г., Ледяева О.М. Основания легального авторитета: манипуляция и убеждение // PolitBook. 2013. №4. – С. 8–20.
85. Лейбниц Г. В. Новая система природы и общения между субстанциями... // Соч. в 4 т. Т.1. М.: Мысль, 1982. – С. 271–281.
86. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии // Соч. в 4 т. Т.2. М.: Мысль, 1983. – С. 47–545.
87. Локк Дж. Два трактата о правлении // Соч. в 3 т. Т.3. М.: Мысль, 1988. – С. 135–405.
88. 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.
89. Локк Дж. Опыты о законе природы // Соч. в 3 т. Т.3. М.: Мысль, 1988. – С. 3–53.
90. Локк Дж. Предсмертная речь цензора // Соч. в 3 т. Т.3. М.: Мысль, 1988. – С. 54–65.
91. Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность // Самое само. – М.: Мысль, 1994. – С. 299–526.
92. Лукреций Кар. О природе вещей. М.: Худ. лит., 1983. – 383 с. 1.
93. Луман Н. Власть. М.: Праксис, 2001. – 256 с.
94. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983 – 1986 гг.
95. Макиавелли. Государь // М.: АСТ, 2006. – 176 с.

96. Мамычев А. Ю., Сухомлинов А.С., Щеглов Б.С. Уровни легитимности государственной власти и правового действия // *Власть*. 2009. №12. С.133–135.
97. Манхейм Карл. Диагноз нашего времени // М.: Юрист, 1994. – 697 с.
98. Марк Аврелий. Наедине с собой. Размышления // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, 1995. – С. 271–363.
99. Маркс К. Введение (из экономических рукописей 1857–1858 годов) // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.12. – С. 709–738.
100. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.3. С.7–544.
101. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.42. – С. 41–174.
102. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 526 с.
103. Матвиенко Т. Н. Научно-педагогическая концепция П. М. Фуко. Автореферат к.пед.н., специальность 13.00.01. Волгоград, 2012.
104. 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.
105. 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) / *Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева*. – Красноярск, 2013. – С. 26–36.
106. 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.

107. Минеев В. В. Уход из жизни: социально-философский ракурс. М.: Директ-Медиа, 2014. 293 с.
108. Минеев В.В. Антинаука и современное образование: время переопределять понятия // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – С. 31–38.
109. Монтень М. Опыты. В 3-х кн. Кн. 1 и 2. СПб: Кристалл, Респекс, 1998. – 960 с.
110. Монтессори Мария. Дом ребёнка // М.: Астрель, 2005. – 272 с.
111. Назаретян А. П. Антропология насилия и культура самоорганизации: очерки по эволюционно – исторической психологии / А.П. Назаретян. – М.: URSS: Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с.
112. Назаретян А. П. Эволюция ненасилия: историческая ретроспектива / А.П. Назаретян // Вестник РАН. – 2007. – т.77. – №12. – С. 1107–1117.
113. Ницше Ф. Антихрист // Соч. в 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1990. – С. 631–692.
114. Ницше Ф. Веселая наука // Соч. в 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1990. – С. 491–719.
115. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Соч. в 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1990. – С. 158–230.
116. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего // Соч. в 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1990. – С. 238–406.
117. Ницше Ф. Рождение трагедии, или эллинство и пессимизм // Соч. в 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1990. – С. 47–157.
118. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и не для кого // Соч. в 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1990. – С.5–237.
119. Ницше Ф. К генеалогии морали. Полемическое сочинение // Соч. в 2 т. Т.2. М.: Мысль, 1990. – С. 407–524.
120. 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>

121. 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.
122. 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.
123. 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.
124. Огаренко Т., Скидин Л. Символ в социологической теории // *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2009. № 3. – С. 169–182.
125. Орехов А.М. Социальная философия: Предмет, структурные профили и вызовы на рубеже XXI века. М.: «Либроком», 2011. – 272 с.
126. Петрова Г. И. Метафизика власти // *Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение*. 2015. №4 (20) – С.60–65.
127. 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.
128. 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.
129. Пионткевич Л. Ю. Феномен власти: проблема концептуализации. С. 41–49.
130. 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).
131. Платон. Апология Сократа // *Соч. в 4 т. Т.1*. М.: Мысль, 1990. – С. 70–96.

132. Платон. Государство // Соч. в 3 т. Т.3. Ч.1. М.: Мысль, 1971. – С. 89–454.
133. Платон. Законы // Соч. в 3 т. Т.3. Ч.2. М.: Мысль, 1972. – С. 83–478.
134. Платон. Критон // Соч. в 4 т. Т.1. М.: Мысль, 1990. – С. 97–111.
135. Платон. Менон // Соч. в 4 т. Т.1. М.: Мысль, 1990. – С. 575–612.
136. Платон. Парменид // Соч. в 3 т. Т.2. М.: Мысль, 1970. – С. 401–477.
137. Платон. Пир // Соч. в 3 т. Т.2. М.: Мысль, 1970. – С. 95–156.
138. Платон. Теэтет // Соч. в 3 т. Т.2. М.: Мысль, 1970. – С. 223–317.
139. Платон. Тимей // Соч. в 3 т. Т.3. Ч.1. М.: Мысль, 1971. – С. 455–542.
140. Платон. Федон // Соч. в 3 т. Т.2. М.: Мысль, 1970. – С. 11–94.
141. Платон. Федр // Соч. в 3 т. Т.2. М.: Мысль, 1970. – С.157–222.
142. Плотникова О.А. Проблема легитимности княжеской власти в средневековом обществе // Власть. 2008. №12. – С. 124–128.
143. Подорога В.А. Власть и познание (археологический поиск М. Фуко) // Власть. М., 1989. – С. 206 – 256.
144. Примова Э. Н. К вопросу о легитимности власти // Власть. 2013. №8. – С. 112–116.
145. Романчук И.С. Модернизация власти // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №9. – С. 272–274.
146. Руссо Ж.-Ж. Исповедь / М.: Эксмо, 2011. – 768 с.
147. 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. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
148. Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза. М.: Худ. лит, 1968. – 775 с.
149. Рыбаков А. В. Этика власти в пространстве политической культуры // Символ науки. 2015. №4. – С. 261–266.
150. Рыклин М. К. Сексуальность и власть: Антирепрессивная теория Мишеля Фуко.
151. Секст Эмпирик. Соч. в 2 т. Т.1. М.: Мысль, 1976. – 399 с. Т.2. М.: Мысль, 1976. – 421 с.

152. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию // Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. Трагедии. М.: Худ. лит, 1986.
153. 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.
154. Ситаров В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М.: Академия, 2000. – 212 с.
155. 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.
156. 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.
157. Смирнов Д. Н. Цветные революции и проблема легитимности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №76-1. С. 325–328.
158. Сокулер З. А. Методология гуманитарного познания и концепция «Власти-знания» Мишеля Фуко // Философия науки и техники. 1998. №1 С.174–182.
159. Соловьева С. В. Феномены власти в бытии человека. Докторская диссертация, специальность 09.00.11. Самара. 2011. URL: <http://www.dissercat.com/content/fenomeny-vlasti-v-bytii-cheloveka> (Дата обращения: 30.09.2016) остальные ссылки.
160. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г. В. Осипова. – М.: Норма: Инфра-М, 1998. – С. 157.
161. Старынина Е. А. Общественное мнение как показатель легитимности власти // Власть. 2011. №7. С.109–112.
162. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива. – М.: Молодая гвардия, 1975.

163. Тарасов А. И. Анализ теории денег // *Argiori*. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №3. С. 61.
164. Тоффлер Э. Шок будущего // М.: АСТ, 2008. 560 с.
165. Устьянцев В. Б. Личность в пространстве власти // *Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2007. №1 С.31–34.
166. Устьянцев В. Б. Пространство власти: институциональные и ценностные основания // *Философия и современность*. Саратов. 2003.
167. Устьянцев В. Б. Риски в пространстве власти: концепты и проекты // *Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии*. 2011. №2 С.106-112.
168. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с.
169. 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.
170. Федорин С. Э. Проблема власти в истории философии // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2009. №87. С.37–49.
171. Фейербах Л. Эвдемонизм // *Соч. в 2 т. Т.1*. М.: Наука, 1995. – С. 427–475.
172. Фихте И. Г. Назначение человека // *Соч. в 2 т. Т.2*. СПб: Мифрил, 1993. – С. 65–224.
173. Флоренский П. А. Мысль и язык// *Соч. в 4 т. Т. 3(1)*. М.: Мысль, 2000. 621 с.
174. Фома Аквинат. О правлении государей / *Политические структуры эпохи феодализма в Западной Европе VI-XVII вв.* // Л., 1990. С. 233–243.
175. Фома Аквинат. Сумма теологии // Москва: Элькор-МК, 2002. – 560 с.
176. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М.: Наука, 1989. – 576 с.
177. Фромм Э. Быть и иметь // Москва: Астрель, 2010. – 320 с.
178. Фромм Э. Здоровое общество // *Психоанализ и культура*. М.: Юристъ, 1995. – С. 273–596.
179. Фуко М. Власть и тело // *Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью*. М., 2002.

180. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. – 448 с.
181. Фуко М. Забота о себе. История сексуальности. Том 3. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.
182. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / Пер. с франц. С.Ч. Офертаса под общей ред. В.П. Визгина и Б.М. Скуратова. - М.: Праксис, 2002. – 384 с
183. Фуко М. Использование удовольствий. История сексуальности. Том 2. СПб: Академический проект, 2004. – 432 с.
184. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М.: АСТ, 2010. 698 с.
185. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: AdMarginem, 1999. – 480 с.
186. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-cad, 1994. – 405 с.
187. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. – С. 221–238.
188. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. – С. 191–220.
189. Халипов В.Ф. Кратология как система наук о власти. М.: Республика, 1999. – 303 с.
190. Харламова Ю.О. Общественное мнение и легитимность власти: современные подходы // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2013. №5 (49). – С. 154–156.
191. Хейзинга Й. Осень Средневековья. М.: Наука, 1988. – С. 149–163.
192. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность/ СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
193. Цендровский О. Ю. Аристократический идеал философии Ницше // Вестник РХГА. 2015. №1. С.46–55.

194. Цибулевская Е. А., Анкудинова К. А. Природа легитимности власти в дискурсе переходного типа социальности // Известия ТПУ. 2005. №1. – С.194–199.
195. Шабанова А. А. Лингвистический анализ концепта «власть» / «power» [Текст] / А. А. Шабанова // Актуальные вопросы филологических наук: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 144–147.
196. Шапиро Я. Моральные основания политики // Социологическое обозрение. 2003. № 1. Том 3. – С. 20–34.
197. Шахова Р. М. Проблема насилия как социокультурный феномен // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2013. №1 (22) С. 90–95.
198. Шабанова М. А. Проблема легитимности власти транснациональных элит // PolitBook. 2012. №4. С.124–137.
199. 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).
200. Шелер М. Положение человека в космосе // Избр. произв. М.: Гнозис, 1994. – С.129–193.
201. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости // Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М.: Республика, 1992. – С.259–420.
202. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы. Л.: Изд. Лен. ун-та, 1990. – 288 с.
203. Шопенгауэр А. Две основные проблемы этики // Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М.: Республика, 1992. – С.19–258.
204. Щукина О.С. Основания и принципы легитимности власти в ситуации социального транзита: российский социокультурный контекст // Вестник БГУ. 2009. №6. С.197–201.
205. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.20. – С.7–338.
206. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.20. – С.339–776.

207. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.21. – С.23–178.
208. Энговатова А. В. Ф. Ницше и М. Фуко. Власть как предмет философского исследования. // Сайт философского факультета МГУ. 2002. URL: http://new.philos.msu.ru/uploads/media/8_EHngovatova_A._V._F._Nicshe_i_M._Fuko._Vlast_kak_predmet_filosofskogo_issledovanija.pdf
209. Эпиктет. Беседы // М.: Ладомир, 1997. – 312 с.
210. Эпиктет. В чем наше благо? Избранные мысли римского мудреца. Афоризмы // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, 1995. – С.206–270.
211. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Кн. 1. М.: Канон, 1995. – 400 с. Кн.2. Кн.3. М.: Канон, 1995. – 416 с.
212. Юрьев А. И. Власть как предмет науки // URL: <http://www.yuriev.spb.ru/science/vlasp-kak-nauka> (Дата обращения 15.01.2016)
213. Alexis-Baker A. Violence, Nonviolence and the Temple Incident in John 2:13–15. Biblical Interpretation. – 2012. – Vol. 20. – Issue ½. – P. 73–96.
214. Meyers W. Nonviolence and Its Violent Consequences // URL: <http://www.iiipublishing.com/>
215. Toombs Dennis. Power: Why We Want It and What to Do with It // Prometheus Books, 2016. – 270 p.