

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Мингишева Назгуль Амангельдиновна

Мишель Фуко и дискурсы образования XX века
(научно-педагогическое направление магистратуры)

Астана, 2014 г.

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Допущен(а) к защите:
Декан факультета
_____ А.Ж. Шәріп
(подпись)
«__» _____ 20__ года

Магистерская диссертация

МИШЕЛЬ ФУКО И ДИСКУРСЫ ОБРАЗОВАНИЯ XX ВЕКА

специальность: 6М020100 «Философия»
(научно-педагогическое направление)

Магистрант _____ Н.А. Мингишева
(подпись)

Научный руководитель,
доктор философских наук _____ К.А. Медеуова
(подпись)

Зав. кафедрой _____ Гарифолла Есім
(подпись)

Астана, 2014 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 Дискурсы власти и знания в философии Мишеля Фуко	7
1.1 Концепция «власть-знание» в произведениях Мишеля Фуко	-
1.2 Критицизм Мишеля Фуко и его влияние на современные дискурсы образования	18
2 Реинтерпретации философии Фуко для дискурсов образования XX века	25
2.1 Жиль Делёз о Мишеле Фуко: от «власть-знания» к силе и складке	-
2.2 Поль Вен и Морис Бланшо о дискурсах власти и знания в философии Мишеля Фуко	29
3 Мишель Фуко и дискурсы образования: глобальный и постсоветский контексты	37
3.1 Мишель Фуко и дискурсы западного образования	-
3.1.1 Философский дискурс университета	-
3.1.2 Дискурс глобализации в образовании	44
3.1.3 Азиатский аспект в глобальном образовании	50
3.2 Модернизация и конструирование дискурсов образования в постсоветском пространстве	52
3.2.1 Дискурсы советского образования	-
3.2.2 Дискурсы образования в постсоветской России	57
3.2.3 Модернизация и конструирование дискурсов образования в Центральной Азии и в Казахстане	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	70

ВВЕДЕНИЕ

В XX веке возрастает роль образования, оно становится одним из основных объектов исследования в западных странах. Из сферы профессионального и элитарного оно переходит в сферу целенаправленного института социализации. Всеохватность образования приобретает глобальный характер, поэтому трансформации локальных, национальных систем высшего образования представляют особый исследовательский интерес для философской рефлексии в отношении глобальных трендов современности.

Соотношение глобального и локального уровней образования является одной из самых актуальных тем современных исследований в сфере образования и, особенно, в области образовательной политики. Западные исследования в области образования основываются на постструктурализме французского философа Мишеля Фуко, точнее, на его методах археологии и генеалогии, а также на основе его социальной критики.

Основной контекст данного исследования связан с рассмотрением того, как философский критицизм, построенный на методологии, инвестированной Мишелем Фуко в современную гуманитаристику, может работать при изучении образовательных институтов, в анализе дискурсов реформирования образования, в конструировании ключевых индикаторов эффективности образования как института социализации.

В исследовании будут конкретизированы положения о том, что дискурс «власти и знания» влияет на образовательные парадигмы XX века; будет проанализировано влияние критицизма Мишеля Фуко на современные дискурсы образования; будет сделано сравнение подходов к анализу наследия Мишеля Фуко среди западных и постсоветских исследователей; будет также конкретизировано положение о том, что образование влияет на процессы демократизации и устойчивое развитие современных обществ.

В настоящее время философское наследие Мишеля Фуко приобрело широкую известность в западных социальных науках, включая образование. Прежде всего, это связано с переосмыслением такой основополагающей концепции французского мыслителя, как «власть-знание», которая сквозной нитью пронизывает практически все наследие Мишеля Фуко и которая непосредственно повлияла на реинтерпретации роли и значения образования в настоящее время. Многие мыслители XX века рассматривают и считают образование одним из важнейших социальных институтов, играющего основополагающую роль в развитии современных обществ.

Рассмотрение и анализ идей Фуко о знании и власти в настоящее время получили приложение во многих аспектах современного развития, которые в первую очередь касаются образования и образовательной политики, процессов глобализации, демократизации и устойчивого социального развития. В данной

работе на основе изучения образовательных институтов будут проанализированы формирующиеся дискурсы образования на постсоветском пространстве. Также будет осуществлена попытка выявления основных вопросов и проблем модернизации системы высшего образования в Казахстане и странах Центральной Азии и возможные пути их разрешения.

Объектом исследования является изучение философии глобальных трансформаций образовательных дискурсов XX века. Предметом диссертационного исследования является влияние философии Мишеля Фуко на дискурсы образования XX века.

Целью исследования является изучение концепции «власть-знание» Мишеля Фуко и ее корреляция с современными исследованиями в области философии образования. Для достижения данной цели ставятся следующие задачи:

- расширенный анализ концепции «власть-знания» Фуко и ее влияние на дискурсы образования XX века;
- выявление эвристического потенциала идей Мишеля Фуко для современных дискурсов образования;
- проведение сравнительного анализа дискурсов образования в глобальном и постсоветском контекстах;
- раскрыть и проанализировать потенциал дискурсов образования в Казахстане и странах Центральной Азии.

Научная новизна диссертационной работы заключается в рассмотрении современных западных исследований, использующих теоретико-методологические подходы Мишеля Фуко для изучения вопросов образования и совершенствования теоретических аспектов образовательной политики в западных странах. В данной работе делается попытка применить критический подход философии Фуко в изучении глобальных и локальных дискурсов образования на постсоветском пространстве, акцентируя внимание на Казахстане и странах Центральной Азии, где в последние годы формируются дискурсы глобализации в институтах образования. Анализ глобальных дискурсов в высшем образовании делается по англоязычным работам отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся проблемами образования и образовательной политики. Следует отметить, что в данном исследовании будет впервые предпринята попытка сравнительного изучения дискурсов образования в независимом Казахстане по материалам отечественных и западных авторов.

Методология исследования заключается в изучении и компаративном анализе процессов глобализации в системе высшего образования постсоветского пространства, включая Казахстан и страны Центральной Азии, для выявления и сравнения глобальных и постсоветских дискурсов образования на предмет их сходств и различий. При анализе дискурсов глобализации в современном образовании используется анализ текстов по вопросам высшего образования западных и азиатских стран, а также проводится дискурс-анализ и критический

анализ публикаций и выступлений казахстанских, российских и зарубежных специалистов в области образования и образовательной политики.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что основные результаты исследования были обсуждены и опубликованы на международных конференциях в Казахстане и России. Материалы исследования могут быть использованы для разработки специального курса по философии образования, а также могут служить практическими рекомендациями для развития концепции образовательной политики Республики Казахстан, а также для центрально-азиатского региона.

Степень изученности темы: с 1980-х годов западными специалистами в области образования начинает использоваться и применяться критический подход Мишеля Фуко в развитии теории образовательной политики в западных странах. Английские и новозеландские исследователи, специализирующиеся в области образовательной политики, Марк Олссен, Джон Кодд и Анна-Мари О'Нилл в 2007 впервые издают монографию по образовательной политике, которая была впоследствии переиздана в 2010 году. В данной книге они рассматривают постструктурализм Фуко в качестве теоретической основы развития образовательной политики и способов ее совершенствования в конце XX века. В диссертационной работе также были рассмотрены статьи по анализу социальных и образовательных «арен» Джеймса Шейриха 1994 года и методологии исследований в области образования Тренора Гейла, вышедшей в 2001 году, которые основываются на археологическом и генеалогическом подходах Мишеля Фуко.

Мы рассмотрим англоязычные работы и статьи Д. Спринга, Ф. Маринджа, Н. Фоскетта, Д. Эллиотта, Ч. Фурали, С. Исслер, Э. Шофера, Д. Мейера, Д. Зайда, Д. Филлипса, М. Швейсферт и Д. Поп по процессам глобализации в системе высшего образования, изданных в 2005-2012 годах. Для сравнительного анализа будут также рассмотрены более ранние работы по человеческому капиталу Т. Шульца и равным возможностям в образовании Д. Коулмана, вышедших в 1960-х годах. В Казахстане аналогичных исследований не проводилось, что дает возможность применить западные подходы при изучении образования в постсоветском регионе не только в нашей стране, но и в других странах Центральной Азии.

Относительного азиатского аспекта в глобальном образовании будут использованы работы С. Маргинсона, Д. Йенкена, Д. Фиена и Х. Сайкса 2000-2011 годов на английском языке. Влияние глобализации через институты образования в Азиатском тихоокеанском регионе также рассматривали П.Д. Хершок, М. Мэйсон и Д.Н. Хокинс в своей книге, вышедшей в 2007 году. В работах К. Мок и А. Уэлч и К. Бйорка освещаются процессы глобализации высшего образования, а также рассматриваются вопросы децентрализации системы образования в странах тихоокеанского региона.

В третьей главе были использованы публикации работы и публикации казахстанских, российских и зарубежных исследователей в области образования. Особо следует упомянуть работы С. Хейнемана и И. Силовой по изучению постсоветских и постсоциалистических трансформаций в сфере образования в странах Центральной Азии. С 2006-го по 2013 годы проблемы образования в Казахстане изучались М.К. Маклендоном, Т.С. Кабони, Ж. Асановой, Е. Калюжной, А. Абраевым, М. Ергебековым и Ж. Темирбековой.

Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, каждая глава состоит из двух параграфов, заключения и списка использованных источников. Основные результаты исследования были опубликованы в двух научных статьях и обсуждены на трех международных конференциях в Казахстане и России.

1 Дискурсы власти и знания в философии Мишеля Фуко

В данной главе рассматривается и анализируется формирование и развитие концепции Фуко о «власть-знании» в его основных произведениях, начиная с «Истории безумия в классическую эпоху» 1961 года до «Заботы о себе», вышедшей в 1984 году, а также, каким образом, эта концепция реинтерпретируется и используется в современных работах по образованию и образовательной политике в западных странах.

1.1 Концепция «власть-знание» в произведениях Мишеля Фуко

В своей работе «История безумия в классическую эпоху», принесшей ему известность, Мишель Фуко, по сути, раскрывает классическую эпоху европейского рационализма с позиции безумия и впервые применяет в данной книге свой археологический метод исследования истории. По Фуко, классическая эпоха европейской культуры находится в пределах XVII-XIX веков, где каждый век имеет свое, особое и отличное от предыдущих веков, отношение к безумию [1].

В XVII веке безумие, согласно Фуко, молчит, так как оно изолировано от социума и выводит, таким образом, своим молчанием на свет свое небытие [1, с.396]. XVIII век высвобождает безумие; дискурс безумия рассеивается, создавая различные классификации и предпосылки для формирования научного знания о безумии. XVII-XVIII века демонстрируют изменения – расширения и сужения – дискурсов безумия в европейской культуре. Фуко в своей книге на основе архивных данных показывает эти изменения, которые характеризуются не увеличением или уменьшением количества безумных, а, скорее, изменением социально-политических условий, меняющих свое отношение к безумцам [1]. Другими словами, внешние факторы влияют на формирование и трансформацию дискурсов о безумии, что позволяет в разное время смешивать с душевнобольными людьми бедняков, преступников, лунатиков и многих других, которые не попадали под некие общепризнанные признаки «нормального человека» того периода.

Таким образом, Мишель Фуко выявил возникновение новой социальной чувствительности к безумию в целом, которая объяснялась, скорее всего, влиянием протестантизма и новым типом рациональности зарождающегося капиталистического общества в Западной Европе, не терпящего противоречий и несоответствия определенным представлениям общества или семьи. В такой ситуации безумец (преступник, больной, нищий, неверный муж) всегда выступает как другой, которого необходимо исключить во имя внутренней безопасности и изолировать, чтобы ослабить его инаковость [2, с.35].

В XIX веке безумие начинает рассматриваться и изучаться разумом, возникают медицина и психиатрическая клиника. Если разум раньше исключал безумие из социального пространства, то сейчас он пытается «разглядеть» безумие и старается его вылечить или выправить различными способами, включая трудовую муштру [1, с.71-83]. В это же время Европа переживала ряд важнейших социально-политических процессов и освоение колоний. Отношение к безумным меняется в силу экономических и миграционных интересов, когда человеческие ресурсы стали необходимым фактором для развития экономики и освоения новых территорий. Если раньше безумцы и нищие изолировались внутри общества, то теперь они высылаются за пределы метрополий для осуществления интересов государства.

В данной работе Фуко показал, каким образом дискурс безумия создавался в европейской литературе, живописи, религии, морали и философии, начиная с эпохи Возрождения и вплоть до XX века. Также, на основе безумия, он довольно убедительно продемонстрировал изменения дискурсов о безумии появляющимися новыми социальными институтами в лице экономики, государства, права и морали. Если в Средние века и эпоху Ренессанса безумие было частью социума, покрытой ореолом некоей религиозной святости, то классическая эпоха приходит к обмирщению, рационализации и исключению безумия из общего пространства. Классическая эпоха начинает классифицировать не только душевные болезни, но также начинает разграничивать социальные институты в целом, создавая медицину, юриспруденцию, протестантскую мораль и капиталистические отношения, которые, в свою очередь, по-другому начинают относиться к явлению безумия. Фуко проделал большую кропотливую работу, выявляя процессы формирования дискурсов безумия через различного рода текстуальность и социальную реальность европейской культуры.

Таким образом, начиная с «Истории безумия» Мишель Фуко начинает свой грандиозный проект о создании новой субъективности, на который, скорее всего, повлияли учение Ф. Ницше, М. Вебера и его личный интерес к психологии. Известно, что Фуко имел диплом по психиатрии, и увлечение психологией было широко распространено в среде французских интеллектуалов 1950-х годов [1, с.9]. Также следует особо сказать о том, что изучение безумия позволило Фуко глубже понять философию Ницше и в дальнейшем развить его генеалогические подходы в изучении классической эпохи. Фуко разграничил творчество и безумие, что помогло ему реинтерпретировать творчество немецкого философа. Согласно Фуко, творчество исключает безумие [1, с.283-297].

Можно сказать, что французский мыслитель в своей книге рассмотрел разум за его пределами, со стороны безумия, то есть психологизировал европейскую классическую эпоху, что помогло ему расширить веберовскую концепцию о протестантской этике и формировании капитализма. Данный археологический

подход в изучении классического периода европейского общества будет сохраняться и развиваться в дальнейших работах Мишеля Фуко.

Следующей значительной работой французского философа является «Рождение клиники», или, в оригинале - «Археология врачебного взгляда», написанная в 1963 году. В данной работе Фуко концентрируется только на XVIII веке, чтобы проанализировать возникновение современной медицины и попытаться снова выявить из плотности дискурса медицины и болезни условия его истории [3, с.17]. Как написал сам Фуко во введении данной книги, основными объектами анализа этого произведения стали пространство, язык, смерть и медицинский взгляд на болезнь [3, с.6].

В XVIII веке медицина становится национальной задачей. Медицина вкупе с семьей и государством представляют собой постоянную всеобщую, но, вместе с тем, дифференцированную политику помощи [3, с.38]. Медицинское пространство совпадает с социальным, задачи медицины начинают включать в себя политическое, идеализацию и нормативность [3, с.50-55]. Можно сказать, что дискурс медицины расширяется, включая и, возможно, одновременно включаясь, в историю, мораль и право социального пространства Западной Европы XVIII века.

Также, в европейском обществе XVIII века начинает создаваться и развиваться дискурс медицинского образования [3, с.64], что представляет наибольший интерес для нашего исследования. В конце XVIII века начинается реструктурирование клиники, ее отрыв от теоретического знания и переход к опытному [3, с.85]. Немаловажным аспектом является роль государства при осуществлении реформ в медицинском образовании XVIII-XIX веков, когда реформируется старая модель клиники, введение новой классификации специалистов и докторов, а также перераспределение врачебных практик [3, с.94].

Фуко обращает внимание на появление смерти в медицинском мышлении XVIII века. Смерть одновременно выступает «абсолютным фактом и последовательным феноменом» [3, с.174]. Смерть знаменует собой предел жизни и болезни, что позволяет очертить их конечность и территорию [3, с.182].

В «Рождении клиники» также указано знаменательное событие, которое представляло собой возникновение патологической медицины в начале XIX века [3, с.230] и которое демонстрировало изменение в фундаментальном распределении знания. Европейская культура в конце XVIII – начале XIX веков заложила основы новой структуры опыта [3, с.239]. Другими словами, Мишель Фуко выявляет эмпиричность медицинского знания, когда глубина болезни выходит на свет, освещается, рассеивается на пространстве человеческого тела [3, с.235]. Болезнь начинают наблюдать и анализировать. Пространство, язык и смерть становятся историческими условиями медицины [3, с.235-240].

Таким образом, мы подходим к «Словам и вещам» Мишеля Фуко, которые, по сути, представляют собой больше размышления о структурах языка, чем о

классических эпистемах европейской культуры, так как культура устойчивее языка [2]. Возможно, именно язык и формируемый им дискурс делает возможным подвижность культурного кода и его изменение. Если, по Фуко, безумие заговорило, и XVIII век начинает наблюдать, изучать и анализировать болезнь, то приходит пора поразмышлять о языке как таковом, что и делает французский мыслитель в своей следующей работе, которая представляет собой больше философское произведение, чем предыдущие психологические и медицинские работы. В целом, можно сказать, что в «Словах и вещах» автор переходит от анализа отдельных явлений безумия и клиники до всеобъемлющего рассмотрения эпистем классической эпохи и условия их изменений.

Во введении к «Словам и вещам» Фуко указывает принципиальную определяемость эмпирических порядков, окружающих каждого человека, основными кодами культуры, в которых индивид живет и руководствуется правилами и нормами [2, с.33]. Коды же языка могут периодически критиковаться и перестают действовать, чтобы не нарушать порядка бытия [там же]. Другими словами, можно сказать, что культура находится в определенном пространстве, и ее неустойчивость характеризуется изменениями языка во времени. Фуко раскрывает дискурсивность и эпистемологичность языка, а также конструирование знания в том, каким образом появляются идеи, формируются науки и рациональность, опыт отражается в философских системах, а затем распадаются и исчезают [2, с.34].

Археологический подход Фуко позволил ему выявить два крупных разрыва в эпистемах западной культуры. Первый разрыв относится к началу классической эпохи XVII века, второй – к периоду, положившего начало современного европейского общества – к началу XIX века. Согласно Фуко, история становится разновидностью «археологии», язык начинает включаться в историчность вещей [2, с.35-36].

Автономова Н.С. в предисловии книги, изданной в 1977 году, дала следующий анализ эпистем и соответствующих им слов, рассмотренных Мишелем Фуко: 1) Ренессансной эпистеме соответствует «слово-символ»; 2) классической эпистеме – «слово-образ»; 3) современной эпистеме – «слово-знак» [2, с.12]. На наш взгляд, в данной классификации был упущен довольно важный момент, на который указывал французский философ: переход от эпохи Ренессанса к XVII веку был ознаменован переходом от троичной к бинарной диспозиции знаков в языке [2, с.78-79]. Другими словами, язык упрощается, язык показывает изменения, которые начали происходить в классическую эпоху – язык утрачивает некую сакральность и религиозность Средних веков и эпохи Ренессанса и становится языком науки. Процесс секуляризации в странах Западной Европы сопровождается зарождением научного знания, который стремится сделать язык точным и прозрачным. Бинарность придает языку устойчивость и пространственность [там же].

Согласно Фуко, классическая эпоха демонстрирует грандиозную перестройку европейской культуры, когда связь мира и языка распадается. Вещи и слова разделяются. Язык утрачивает свою тайну и могущество. Основной задачей речи является высказывание того, что есть. Речь есть то, что она говорит [2, с.79]. Иначе, означающее и означаемое совпадают. Современники Фуко также отмечали прозрачность и действенность его речи [4, с.7].

С XVII века начинает критиковаться принцип сходства вещей и языка эпохи Возрождения, формируется рационализм, научность, механицизм, универсализм и математизация эмпирического знания в философии Нового времени [2, с.86-91]. Классическая эпоха разграничивает науки о языке, познание и язык тесно связаны друг с другом. Историчность языка становится его внутренним способом анализа [2, с.117-123]. Таким образом, время становится не внешней, а внутренней характеристикой языка. Язык из акта говорения сам становится объектом анализа и классификации.

Если в XVII-XVIII веках язык являл собой представление, то, начиная с XIX века, язык замыкается на самом себе, приобретает собственную плотность, развертывает собственную историю, собственные законы и объективность [2, с.319-320]. Язык выступает неким посредником научного познания, вбирает в себя память и закладывает основы литературы [2, с.319-324]. Фуко говорит о том, что в классическую эпоху нет ни жизни, ни науки о жизни, ни других наук о человеке вообще. Он выделяет такие дискурсы классического периода, как «естественная история», «всеобщая грамматика» и «анализ богатства», которые заменяются новыми эмпиричностями в XIX веке, такими как труд, жизнь, язык [2, с.193 и 262].

В современном мышлении, по Фуко, историчность вещей и человека обнаруживает разрыв, то есть современное мышление может мыслить само время [2, с.361]. В конечном итоге, Мишель Фуко приходит к выводу, удивлявшего многих его современников, что для европейской культуры человек является сравнительно недавним конструктом, что человек не был ни древней, ни постоянной проблемой человеческого познания. Археологический метод французского мыслителя помог ему выявить человеческую субъективность в начале XVI века, когда начали происходить изменения фундаментальных диспозиций знания [2, с.404].

На наш взгляд, книга «Слова и вещи» позволяет определить формирование человека с позиции научного знания, язык которого создает и разграничивает науки о человеке, начинает проникать в потаенные углы его души, безумие и болезни, начинает изучать и анализировать человеческую природу. Это дает возможность Фуко утверждать о том, что человек возник совсем недавно в европейской культуре. Язык науки обнаруживает много разрывов в социокультурных системах. Видимо, поэтому Колесников А.С. говорит о том, что Фуко мало уделял внимания анализу преемственности при переходе одной эпистемы к другой [4, с.13]. Научные и последующие за ними социальные

революции, по-видимому, стали итогом данных разрывов, которые переживала Западная Европа в эпоху Нового времени. Таким образом, можно сказать, что Мишель Фуко проанализировал изменения эпистем на основе языка, который стал отражением и, в то же время, инструментом выражения формирующейся рациональности европейской культуры.

Известно, что работая над «Словами и вещами», Фуко знал, что следующей его книгой будет «Археология знания», которая непосредственно будет являться книгой о его археологическом методе, который был заявлен еще в «Истории безумия в классическую эпоху». От рассмотрения безумия, медицины и эпистем Фуко переходит к изучению самого языка, его структур и подвижности. Во введении к «Археологии знания», изданной в 2004 году, Колесников А.С. пишет о том, что «Археология знания» явилась неким методологическим завершением «археологического» этапа философии Фуко, обобщающего его три предыдущие работы [4, с.20-22]. Можно сказать, что «Археология знания» знаменует собой переход Фуко от структурализма к постструктурализму, хотя французский философ сам себя никогда к структурализму не относил, как и к позитивизму, о котором он упоминал во многих своих работах, и некоторые его современники стремились отнести его также к этому направлению. Также, можно сказать, что Фуко в «Археологии знания» переходит от изучения эпистемы (структуры) к дискурсу (рассеиванию структуры).

В целом, Колесников говорит о «трех Фуко»: первый был создателем «археологии знания», включающей четыре его работы от «Истории безумия» до непосредственно самой «Археологии знания». Второй изучал «генеалогию власти», написав «Надзирать и наказывать» (1975) и «Волю к знанию» (1976), который явился первым томом «Истории сексуальности». Третий стал «эстетиком существования», к этому периоду относятся два последующих тома «Истории сексуальности», которые были изданы посмертно в 1984 году: «Использование удовольствий» и «Забота о себе» [4, с.22]. Такова эволюция произведений самого Мишеля Фуко и, очевидно, его философии.

«Археология знания» представляет собой полностью теоретический труд, где Фуко практически не приводит примеров, которыми он активно пользовался в своих предыдущих работах. Здесь перед нами предстает Фуко-методолог и теоретик, обосновывающий свой новый подход. Как пишет Колесников, отсутствие методологических установок в «Словах и вещах» заставило Фуко приступить почти сразу к написанию «Археологии знания» [4, с.58]. В данном произведении философ выстраивает свое понимание дискурса, которое впоследствии будет использоваться многими представителями постмодернизма. Фуко формулирует ряд основных категорий, которые мы вкратце приведем ниже, чтобы понять не только дискурсивность как таковую, а также то, что представляет его концепция «власть-знание» как дискурс:

- «высказывание» - единица дискурса, которая не является структурой, а, скорее, функцией существования, которая полностью принадлежит знакам и, исходя из которой, люди решают, имеют ли они смысл и каким образом они возникают [4, с.58];

- «анализ высказывания» - это анализ исторический, который не является интерпретацией. Анализ высказывания выясняет, как может существовать сказанное, и что может означать для сказанного появиться [4, с.209-210];

- «дискурс» - совокупность высказываний, которые зависят от одной и той же дискурсивной формации. Дискурс представляет собой единство и прерывность в самой истории [4, с.223];

- «дискурсивная формация» определяет закономерность, присущую временным процессам. Дискурсивная формация означает подвижность временных рядов [4, с.152];

- «дискурсивная практика» - совокупность анонимных исторических правил, которые определяют условия осуществления функции высказывания в ту или иную эпоху [4, с.224];

- «архив» - это система высказываний, которая различает дискурсы в их многообразном существовании и определяет их длительность [4, с.243-245];

- «археология» описывает дискурсы как практики, которые точно определены в среде архива [4, с.248].

Фуко указывает на вертикальную систему зависимостей между высказываниями. Дискурсивные стратегии становятся возможными только тогда, когда они разрешены предшествующими уровнями [4, с.148-149]. Таким образом, можно понять, как властный дискурс может влиять на формирование того или иного знания. Дискурс, по Фуко, является сложной и дифференцированной практикой, которая подчиняется анализируемым правилам и изменениям [4, с.372]. Колесников также указывает на то, что знание создается властными отношениями [4, с.21].

В целом, необходимо сказать, что дискурс не формируется внутри только одного какого-либо социального сегмента (политика, экономика, образование, право), он также проистекает из литературы, живописи, документов, различных текстов и трактатов, которые также соединяются с социальностью. Это было также рассмотрено Фуко в предыдущих работах по безумию и клинике. Дискурс смешивает различные высказывания о каком-либо явлении и предмете, но при этом эти высказывания не являются разнородными. Они упорядочиваются в некие ряды и «порождают» безумие, клинику, тюрьму и другие социальные явления и институты. Данный подход позволяет Фуко говорить о том, что границы между философией, историей и литературой разрушаются [4, с.29].

«Генеалогический» период творчества Мишеля Фуко, по Колесникову, представлен двумя крупными произведениями «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» (1975) и первый том «Истории сексуальности»: «Воля к

истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности» (1976) [4, с.22]. Можно сказать, что в данных работах Фуко снова возвращается к изучению социального опыта, как он делал это в «Истории безумия» и «Рождении клиники», но теперь его исследовательский взгляд направлен на исследование наказания, тюрьмы, сексуальности и дисциплины, которые выражают более тесную связь между властью и знанием.

В «Надзирать и наказывать» Фуко рассматривает, как за довольно короткий период, с конца XVIII века до первой трети XIX века, в пенитенциарной системе европейского общества исчезает явление публичного наказания, точнее, исчезновение наказуемого тела и боли [5, с.5]. За полувековой период в этой системе произошло много качественных изменений: исчезает не только казненное тело, но и палач, на смену которого приходит целая армия специалистов в лице надзирателей, воспитателей, врачей, священников, психиатров и психологов [5, с.6]. Другими словами, дискурс наказания уходит из публичного пространства в абстрактное и скрытое, но от этого наказания не стало меньше, изменились приемы и механизмы его применения. Наказание переместилось от области тела к душе, смягчение наказания порождает множество ролей, которых раньше не было в системе уголовного правосудия [5, с.6-8].

Система наказания позволяет власти обосновать некие правила, благодаря которым она может расширять свое воздействие и одновременно может расширять свое своеобразие. Эффективность наказания возрастает: наказывают не больше, но лучше. В поиске наибольшей эффективности власть разрабатывает различные стратегии, техники и механизмы наказания. Возможно, такие быстрые и действенные изменения произошли благодаря тому, что практика власти наказывать соединяется с дискурсами знания и методов. Власть начинает производить знание. Более того, возникает определенная взаимообусловленность власти и знания [там же].

Однако публичность наказания не исчезает сама по себе, Фуко пишет о том, что в XVIII веке в Европе проходили массовые выступления против публичных казней, что, в свою очередь, не было вызвано новой чувствительностью к публичным казням, как это имело место с безумием, а появлением новой политики по отношению к преступлениям [5, с.110]. Возможно, это было вызвано возникающими экономическими потребностями в европейском обществе, для которых власти было необходимо перераспределить человеческие ресурсы, включая заключенных и преступников.

Помимо знания, Фуко также соединяет власть с подчинением, дисциплиной и тюрьмой, создающими дискурс дисциплинарной власти, который, по сути, нормализует систему наказаний [5, с.13-14]. Дисциплинарная власть отгораживает, изолирует, распределяет, коррелирует, воспитывает и контролирует индивидов [5].

Работа «Воля к истине» представляет собой собрание работ разных лет, но, в то же время, она продолжает рассуждения Фуко о власти, которая начинает расширять свое влияние от системы наказаний до семьи и сексуальности, где она также регламентирует правила чистоты и гигиены для тела и утверждает культ силы, здоровья и жизни [6, с.258-260]. Власть теперь властна не только над смертью, но и над жизнью, образуя еще один дискурс «био-власти» [6, с.270]. Для такого вида власти также необходимо знание, чтобы регулировать и контролировать естественное воспроизводство и миграционные процессы в обществе.

В данной работе Фуко дает анализ власти, который впоследствии будет также использоваться исследователями по образовательной политике в Европе и Америке: 1) власть рассеяна; 2) власть имманентна к другим типам отношений (экономическим, познавательным, сексуальным и др.); 3) власть приходит снизу; 4) отношения власти являются одновременно интенциональными и несубъектными; 5) там, где есть власть, всегда присутствует сопротивление, которое является другим полюсом внутри властных отношений [6, с.219-222].

Сравнивая отношения истины и секса в греческом и современном европейском обществах, Фуко выявляет еще один важный аспект власти, основанный на практике признания. В Греции истина и секс связывались в форме педагогики (передача знания от одного тела к другому). В современной культуре истина и секс связывались в признании – через обязательное выражение индивидуального секрета. По Фуко, признание – это дискурсивный ритуал, который разворачивается внутри определенного отношения власти, так как признание совершается не только кому-то другому, но и некоей инстанции, требующей признания, которая навязывает и оценивает, вмешивается и судит, наказывает и прощает [6, с.181].

Жиль Делез, анализируя творчество Мишеля Фуко «археологического» периода, определяет его как «нового картографа», который в отличие от Фуко-«архивариуса» изучает дискурс в качестве отдельной, автономной реальности. Если «археологический» дискурс состоит из различных высказываний и задается определенной формацией, то «генеалогический» дискурс получает свое место внутри той или иной практики (судебной, медицинской, педагогической и др.), отличной от самого дискурса [6, с.396].

Мы подходим к завершающему этапу творчества Фуко, который обозначается, как период «эстетик существования», и который представлен другими двумя его работами по истории сексуальности: «Использование удовольствий» и «Забота о себе», которые были изданы после смерти философа в 1984 году. В данных произведениях Фуко обращается к другой классической западной эпохе – Древней Греции и Древнему Риму. Он анализирует тексты Ксенофонта, Платона, Аристотеля, Плутарха, Артемидора и Псевдо-Лукиана о домострое, семье и браке, охватывая, таким образом, период с IVвека до н.э. до

I века н.э. для того, чтобы проследить изменения дискурсов сексуальности в античном обществе.

В «Использовании удовольствий» Мишель Фуко исследует историю сексуальности как опыта, выступающего неким коррелятом между знанием, нормативностью и субъективностью в культуре [7, с.6]. В данной работе философ переходит в своем исследовании от истории моральных систем, основанных на анализе запретов, к истории этических проблематизаций, основанных на анализе «практик себя» [7, с.21].

По словам Фуко, основной задачей второго тома «Истории сексуальности» явилось рассмотрение половой активности в трактатах философов и врачей греческой классической культуры IV века до нашей эры. Он обратился к этим текстам, так как считал, что греки того времени были более открыты определенным видам полового поведения, чем христиане Средних веков и современные европейцы [7, с.59].

Фуко выделил три признанные «практики себя» у древних греков [7]:

- практика диеты и режима (диететика);
- практика управления домом и домашним хозяйством (экономика);
- практика «ухаживания» за молодыми людьми (эротика).

На основе этих практик греки развили искусство жизни, личного поведения и «использование удовольствий» в соответствии с принципами, отличающимися определенной строгостью и требовательностью [7, с.413].

«Забота о себе» представляет собой переход от «практики себя» IV века до н.э. к «культуре себя» I века н.э., что может означать некое смещение этики удовольствий в античной культуре. Дефиниция сексуального удовольствия этого периода выступает в качестве этической субстанции, силы, которая преодолевается субъектом и подчиняется своей власти. Таким образом, мораль пола понуждает индивида подчиниться некоторым правилам искусства жить, устанавливающим эстетические и этические критерии существования [8, с.99].

Рассматривая тексты Ксенофонта, Платона и Аристотеля, Фуко показывает изменения в институте брака, произошедшие в греческой культуре на протяжении четырех столетий, со II века до н.э. до II века н.э.: техники правления и господства трансформировались в стилизацию индивидуальной связи. Стилистика существования вдвоем становится свободной от традиционных правил и входит в контекст искусства супружеской связи, доктрины сексуальной моногамии и эстетики взаимных удовольствий [8, с.160-163]. Другими словами, семейные отношения стали более тонкими и индивидуальными.

В заключении данной работы Фуко делает вывод о том, что в первые века нашей эры греческое общество демонстрирует усиление строгости в моральной рефлексии, которая выражалась в поддержке воздержания, соблюдении верности, осуждения любви к мальчикам. Отсюда, философ приходит к выводу, что

сексуальная строгость была укоренена в древней традиции и выступает предтечей будущей христианской морали [8, с.254].

В модификации тем исследуемого Фуко периода распознается развитие искусства существования, подчиненного заботе о себе, которая предостерегает индивида от многочисленных проявлений зла, которыми чревата активная половая деятельность. Тексты и трактаты репрезентируют определенную рационализацию сексуального поведения и самоконтроль индивидов в античной культуре. Искусство жизни и забота о себе становятся более утонченными [8, с.257-259]. Таким образом, мы можем сказать, в отличие от Колесникова С.А. [4, с.22], что Мишель Фуко в своих последних произведениях рассуждал не только об эстетике, но и об этике сексуального поведения у древних греков и римлян, и последнее являлось наиболее значимым результатом в изучении греческой культуры.

Рассмотрев основные произведения Фуко и используя терминологию Делёза вместе с классификацией Колесникова, мы можем представить творчество французского мыслителя тремя периодами:

- 1) Археологический (новый архивариус);
- 2) Генеалогический (новый картограф);
- 3) Этико-эстетический.

Подводя итог обзору основных работ Мишеля Фуко, можно сказать следующее: французский мыслитель на протяжении всего своего творчества изучал европейскую культуру как бы со стороны, со стороны малых, исключенных из общества, групп (безумных, больных, заключенных), а также со стороны неких скрытых и потаенных дискурсов, которые проговариваются только в постели или в кабинете врача [9, с.12]. Безусловно, в данных работах прослеживается вся жизнь философа и та социокультурная ситуация, которая его окружала в тот период. Фуко был чрезвычайно активен не только в академической, но и в своей публичной деятельности, защищая права заключенных и выражая свою позицию по отношению к власти. Фуко является одним из самых влиятельных философов современности, который раскрыл механизмы «дискурса» и «архива» в языке, разработал методологические подходы археологии и генеалогии, которые используются во многих гуманитарных направлениях, включая образование.

Другим, не менее важным аспектом философского наследия Мишеля Фуко, является концепция «власть-знание», которая является основополагающей для нашего исследования по дискурсам образования XX века. Несмотря на теоретические и методологические изменения в развитии его научного творчества, на протяжении всех его главных работ от «Истории безумия» до «Заботы о себе» мы можем постоянно видеть связь власти и знания, взаимообусловленность которых он смог выявить во всех аспектах жизни европейского общества древности и современности. По словам П. Вена, власть и знание всегда поддерживают друг друга: знание дает возможность власти быть компетентной в

своей сфере, власть же, в свою очередь, может усиливать те или иные знания [9, с.42]. Выявление микрофизики власти и ее соединение со знанием дает возможность применить социальную критику Фуко с исследованиями в области образования и образовательной политики в западных странах, о чем речь пойдет в следующем параграфе данной диссертационной работы.

1.2 Критицизм Мишеля Фуко и его влияние на современные дискурсы образования

В 1980-х годах на философию образовательной политики начала оказывать сильное влияние природа политического дискурса. В этом отношении работы Фуко, продолжающие традицию европейской критической теории, сыграли существенную роль для исследований в сфере образования. Английские и новозеландские исследователи, специализирующиеся в области образовательной политики, Марк Олссен (Mark Olssen), Джон Кодд (John Codd) и Анна-Мари О'Нилл (Anne-Marie O'Neill) относят Мишеля Фуко к постструктурализму, отделяя его, таким образом, от Жака Деррида, что, в первую очередь, объясняется тем, что Фуко был верен историческому и политическому в своей философии, отличавшего его от других постмодернистов. Концепция «власть-знания» Фуко явилась центральной для этих ученых, которая позволила им перейти от анализа либерального общества к неолиберальному и понять механизмы микропроцессов власти, основываясь на идеях французского мыслителя [10, с.18-20].

В отличие от Карла Маркса, Фуко рассматривает культуру не в качестве системы или некоей тотальности, а развивает концепцию «игры зависимостей» в социальном и историческом процессе. На пересмотр марксистской теории, возможно, повлияли социальные выступления и изменения в Западной Европе 1968 года, когда Фуко выявляет три аспекта данных зависимостей:

- интердискурсивность – отношения между объектами, действиями и концепциями внутри дискурсивных форм (деривации);
- междискурсивность – отношения между различными дискурсивными формациями (мутации);
- экстрадискурсивность – отношения между дискурсами и экономическими, политическими и социальными практиками (редистрибуции).

Фуко критикует концепцию социальной структуры Маркса, которая обусловлена только экономическими отношениями. Испытывая влияние Фридриха Ницше и его философии различий, Фуко формирует теорию дискурсивных формаций и, таким образом, создает собственную концепцию истории, которая отличается от концепции Гегеля и Маркса. Полемизируя с гегелевской диалектикой Просвещения и линейного прогресса, а также с марксовской тотальностью, Фуко говорит о различных дискурсах и их сложных взаимодействиях, предвосхищая, тем самым, изменения в экономике XX века:

развитие компьютерных технологий, средств коммуникаций, сектора услуг и управления [там же].

Фуко также критикует Маркса за понятие идеологии и власти, которые, по мнению последнего, производятся и принадлежат только привилегированным классам или государству, являются репрессивными по своей природе и идут сверху вниз (централизованы). По мнению Фуко, множественность дискурсов не позволяет разграничивать явления только в двух категориях «правды» или «лжи». Истина, по Фуко, есть нечто, что не может быть когда-либо достигнуто. В этом утверждении проявляется эпистемологический релятивизм французского философа, когда все верования и знания становятся социально конструируемыми, соответственно – знания всегда условны и изменяемы [10, с.20].

Олссен, Кодд и О'Нилл разделяют и подчеркивают свое мнение о том, что центральной эпистемологической концепцией Фуко является концепция «власть-знания»: знание и власть всегда неразрывно связаны друг с другом, в чем проявляется микрофизика власти. Другой центральной категорией его эпистемологии является человеческая субъективность, которая дискурсивно формируется в истории. Субъективность конструируется посредством гуманитарных наук, разделением практик, объективацией субъекта и различными классификациями. В то же время, действующие индивиды могут сами стать субъектами посредством своего сопротивления и, таким образом, изменить историю [10, с.21]. Как говорилось в предыдущем параграфе, сопротивление всегда является другим полюсом властных отношений [6, с.222].

Фуко идет дальше идеологии Маркса и разрабатывает понятие дискурса, которые можно понимать как практики письменной и устной речи, или то, что Фуко обозначал выражением «вещи говорят» [2]. От обозначения вещей дискурс переходит к языку и речи, которые нужно открыть и описать [там же]. Дискурсы – это объединение значения и социальных отношений, которые вместе составляют субъективность и властные отношения [11, с.2].

В 1968 году Фуко анализирует властные институты и отношения между властью и субъективностью. Следует помнить, что дискурсивность соотносится с тем или иным контекстом, что является важным для анализа политического дискурса, где контекст исполнения отличается от контекста политической формации. Другими словами, необходимо знать, что политические тексты могут эффективно влиять на социальные структуры и практики [10, с.22], то есть властный дискурс может оказывать значительное влияние на формирование тех или иных социальных практик.

В отличие от Маркса, Фуко дает совершенно противоположное понимание власти: прежде всего, власть практикуется и осуществляется в человеческих отношениях, власть не только репрессивна, но и продуктивна, власть идет снизу вверх. Микропроцессы власти инкорпорированы в практические системы социального регулирования и контроля, которые формируют своих субъектов как

полноценных членов общества. Дисциплинарные практики власти могут оперировать в таких современных социальных институтах как образование в качестве социализации, формирования социального бытия и индивидов, как членов общества [10, с.23], создавая, таким образом, человеческую субъективность. Фуко концептуализирует власть как микрофизику, когда власть воздействует на тела и поведение людей [10, с.24].

Отличительной чертой философии Фуко было то, что он всегда акцентировал больше внимания на политической природе дискурса. Его изучение безумия, клиники, тюрьмы и секса положило начало развитию политики плюрализма. Во второй половине XX века, во многом благодаря философии Фуко, в западных странах начинают анализироваться «новые социальные движения» на основе пола, гендера, расы, возраста, этнической и национальной идентичности. Другими словами, начинает формироваться политика равных возможностей, где образование во всех этих формах становится приоритетной задачей такого анализа [10, с.36-38].

Во второй половине XX века примером таких «социальных движений», которые прежде не принадлежали к каким-либо социальным классам, как безумцы или заключенные у Фуко, стали женские организации и ассоциации. После второй Мировой войны в Западной Европе произошли фундаментальные политические и культурные изменения, на основе которых начали формироваться новые движения, сгруппированные на категориях «раса», «класс» и «гендер». Развитие гендерного дискурса в философии внесло значительные изменения в систему образования и социальные науки, когда в учебные планы университетов стали вводиться курсы по изучению гендера и отдельно курсы по женщинам. Можно сказать, что произошла значительная реконцептуализация социальной структуры, благодаря институционализации гендерных исследований [там же].

Социальная критика Мишеля Фуко также основана на его концепции дискурсивных практик. По Фуко, делом критики не является определение, что есть правильное или ложное. Критицизм есть то, что возможно помыслить и попытаться изменить это: показать, что вещи не являются самоочевидными, как мы думаем о них, что они являются таковыми ровно настолько, насколько мы принимаем их в качестве самоочевидных. Другими словами, практика критицизма означает процесс усложнения простых вещей. Можно также добавить, что критицизм является генеалогическим по форме и археологическим по своему методу [10, с.40-41].

Критицизм Фуко локализован, потому что размышления в терминах тотализирующих стратегий препятствуют эффективным действиям. Критицизм также включает сопротивляющееся и подчиняющееся знание, где последнее является локальным, или региональным, по своему характеру [10, с.44]. В силу этого становится понятным, почему объектами изучения Фуко преимущественно были отдельные явления или институты (безумие, тюрьма, клиника). Концепция

критики Фуко, таким образом, не обращается к прошлому или будущему, скорее, она пытается обнаружить нераспознанные действия власти в социальных процессах. Этим критицизм Фуко отличается от критицизма Маркса, Франкфуртской школы и Хабермаса. Его целью является не создание рационального общества, а более прагматически ориентированная цель обнаружения «современных пределов необходимого». Можно сказать, что Фуко создал модель некоего «перевернутого Просвещения» [10, с.44-45].

Начиная с 1980-х годов, в западных странах в исследованиях по образованию появляются публикации, использующие методологию Фуко и применяющие его археологический и генеалогический подходы в изучении образовательной политики. Например, Олсен, Кодд и О'Нилл указывают около двадцати ученых, так или иначе испытавших влияние социальной критики Мишеля Фуко для развития теоретических и практических аспектов образовательной политики [10, с.54]. В своей работе мы рассмотрим три статьи по анализу социальных и образовательных «арен» Джеймса Шейриха (James Scheurich, 1994), методологии по исследованиям в области образования Тренора Гейла (Trevor Gale, 2001) и отдельную статью Джона Кодда (John Codd, 1988) по деконструированию и конструированию документов в области образовательной политики.

Джеймс Шейрих в своей статье [12] разрабатывает новую методологию для изучения образовательной политики в форме четырех «арен». Первая «арена» обозначается им как «арена проблем образования и общества», которая относится к изучению социального конструирования специального образования и социальных вопросов. Вторая «арена» определяется ученым как «арена социального регулирования», задачей которой является обнаружение связи между социальными регуляторами через проблемы образования и общества. По словам Шейриха, данная арена является самой сложной из всех, так как здесь предполагается выявление некоторых «связей регуляций» или «решеток» (термин Фуко, используемый в «Археологии знаний»), которые создаются какой-либо проблемой и которая определяет, что будет считаться такой проблемой [10, с.54-55].

Следующей «ареной» является «арена политических решений» - изучение социального конструирования целого ряда приемлемых решений той или иной проблемы в обществе и сфере образования. Последней становится «арена» политической археологии, которая становится важной эпистемологической функцией социологии знания и которая может проверить исследования в области образовательной политики в качестве исторически конструируемых дискурсов, возникающих в определенном историческом порядке. Здесь Шейрих обращается к конвенциональным и постпозитивистским исследованиям для того, чтобы соединить их со специфическим множеством социальных регуляторов [10, с.55-56]. Олсен, Кодд и О'Нилл указывают на то, что Шейрих в своем исследовании

ограничился только археологическим подходом в анализе социально-образовательных «арен», что впоследствии восполняется работой Гейла в 2001 году, который объединяет археологический и генеалогический анализы в теоретических исследованиях по образовательной политике [10, с.56].

Тревор Гейл в своей публикации [13] рассматривает три альтернативных и взаимосвязанных исторических приема о том, как «читать» и «писать» исследования по образованию и образовательной политике – это политическая историография, политическая археология и политическая генеалогия. Политическая историография относится к независимым вопросам, возникающим в определенные моменты гегемонии, и пытается изучить процессы изменений в образовании и выявить возможные отношения между настоящим и прошлым общества и образования [10, с.57].

При анализе политической археологии Гейл расширяет данный подход, рассматриваемый Шейрихом, и добавляет, что политическая археология не только исследует формирование дискурсов образования в определенном историческом порядке, но также пытается установить правила формирования образовательной политики. Заключительным аспектом политического анализа является политическая генеалогия, которая соединяет социальных акторов с образовательной политикой [там же].

Статья Джона Кодда [14] дополняет и завершает теоретические исследования Джеймса Шейриха и Тревора Гейла по образовательной политике. Данная работа обращается больше к анализу самих документов в сфере образования, а также рассматривает процесс деконструирования и конструирования документов на конкретном примере, который будет приведен ниже. Можно сказать, что статья Кодда пытается соединить подходы Фуко и постмодернистов в изучении образовательной политики.

Кодд критикует традиционный технико-эмпирицистский подход анализа документов, относящихся к области образовательной политики, где официальные документы интерпретируются, прежде всего, как выражение политических намерений и предполагает публичное обсуждение тех или иных документов перед тем, как они будут реализованы в качестве официальных решений. Данный подход в реализации образовательной политики, по мнению Кодда, основан на идеалистических утверждениях, которые являются транспарентным средством передачи информации, мыслей и ценностей [14, с.235]. Такой подход имеет ряд лингвистических и социальных ограничений, когда люди не всегда могут понять смысл публикуемых законов и указов, а также не вовлечены в полной мере в их обсуждение.

Новозеландский ученый предлагает альтернативный подход к анализу документов по образовательной политике: выставлять на обсуждение документы, легитимирующие власть государства, и которые могут способствовать некоторому «инжинирингу» согласия. Такие тексты могут содержать рассеивающие значения,

противоречия и структурные упущения, которые могут произвести различные эффекты на разных реципиентов. Важной задачей данного анализа является изучить все эти эффекты и выявить определенные идеологические процессы, которые лежат за рамками текста. Таким образом, Кодд предлагает такой анализ документов, который может быть интерпретирован как форма текстуальной деконструкции и последующей реконструкции документов [там же].

Кодд в качестве примера такого подхода приводит обсуждение обязательной учебной программы для общеобразовательных школ в Новой Зеландии, которая была опубликована для публичного обсуждения в СМИ в марте 1984 года. В то время у власти находилась партия консерваторов, которая дала два месяца для обсуждения объемного документа, что вызвало бурную реакцию со стороны общества. На этот же период пришлось парламентские выборы, и пришедшие на смену консерваторам социалисты продолжили публичное обсуждение данного документа, продлив срок его принятия.

Кодд отмечает, что с июля по ноябрь 1984 года Министерство образования Новой Зеландии получило 21,5 тысячи откликов от отдельных граждан и групп, которые объединяли школьников и студентов, родителей, школьные комитеты, комиссии, организации учителей, этнические группы и образовательные учреждения. Черновой вариант законопроекта был опубликован только в августе 1986 года, когда были обработаны и проанализированы все комментарии и предложения. На данный вариант было получено еще 10 тысяч отзывов. Окончательный вариант закона был выпущен в марте 1987 года. В свою очередь, консерваторы раскритиковали социалистов за этот закон, принятие которого довольно дорого обошлось государству [14, с.243-246].

Рассматривая данную ситуацию с теоретической точки зрения, мы можем сказать, что перед нами – конкретный пример применения теории дискурсов Фуко, когда суть дискурсивного анализа состоит не в том, чтобы выявить правильные и ошибочные поправки относительно закона по образованию, но, скорее, рассмотреть все предложения и замечания на предмет выявления двусмысленностей, искажений и упущений. Данный пример также демонстрирует процесс деконструирования и реконструирования текстов в виде законов относительно общеобязательного образования [там же]. В обсуждении данного закона могли принять все желающие и высказать свое мнение, что дает возможность государству включить различные социальные группы в процесс принятия решений, даже если оно очень затратно. Социальная вовлеченность и взаимодействие с правительством способствует росту доверия и согласия между обществом и государством.

Обобщая все три статьи по образовательной политике, можно сказать, что все исследователи не только применяют методы археологии и генеалогии Мишеля Фуко и его социальную критику, но также дополняют, расширяют и развивают его подходы в области образования и образовательной политики в западных странах.

В основном, данные работы нацелены на выявление тех или иных проблем, возникающих в социально-образовательных отношениях, или, применяя терминологию Фуко, на распознавание и выявление социально-политических изменений для их последующего анализа и решения.

Репозиторий КГМУ

2 Реинтерпретации философии Фуко для дискурсов образования XX века

Мишель Фуко получил признание при жизни и стал одним из самых влиятельных мыслителей своего времени, у него были как последователи, так и оппоненты. Философия Фуко оставила неизгладимый след на многих интеллектуалов, включая французских ученых и писателей. Данная глава рассматривает воспоминания современников Мишеля Фуко: философа Жилья Делёза, историка Поля Вена и писателя-эссеиста Мориса Бланшо, которые в своих работах о знаменитом соотечественнике пытаются переосмыслить его творчество.

Глава ставит целью проанализировать эти воспоминания, сравнить и выявить значение концепции «власть-знание» в данных произведениях для того, чтобы попытаться реинтерпретировать творчество Фуко через призму текстуальности его коллег, друзей и единомышленников. Следует отметить, что все три работы о Фуко, написанные его современниками, рассматривают творчество французского мыслителя преимущественно через его основные работы для того, чтобы осмыслить эволюцию его творчества. Каждый делает это по-своему, из чего данные работы о Фуко дополняют и расширяют понимание его философии, позволяют посмотреть на его философию с другой точки зрения.

2.1 Жиль Делёз о Мишеле Фуко: от «власть-знания» к силе и складке

Книга Делёза представляет собой философское рассмотрение творчества Фуко [15], в отличие от воспоминаний историка Поль Вена [16] и писателя Мориса Бланшо [17]. Другими словами, по словам Ильина И.П., это книга одного известного философа современности о другом, еще более известном [15, с.2]. Делёза и Фуко связывала многолетняя дружба и сотрудничество по многим проектам, в частности, перевод произведений Ницше на французский язык и работа в социальном проекте «Группа информации по тюрьмам» [там же]. Впоследствии данное сотрудничество больше отразится на самом Делёзе, нежели чем на Фуко, в чем можно будет убедиться, рассматривая его книгу, когда будут просматриваться расхождения и отход от философии Фуко [15, с.4]. По мнению Ильина, Делёз испытывал большое влияние философии Ницше и был убежденным иррационалистом в отличие от Фуко [15, с.6].

Сравнивая произведения Фуко «Археология знания» и «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы», большинство исследователей соглашались в том, что эти работы знаменуют переход Фуко от археологии к генеалогии. Делёз обозначает данный теоретический сдвиг в философии Фуко как переход от «архива к диаграмме» [15, с.20], когда архив, определяемый как система формирования высказываний, сменяется диаграммой – соотношением сил, образующих власть [15, с.72]. Другими словами, теоретический сдвиг в

философии Фуко заключается в том, что в его знаковой работе «Надзирать и наказывать» дискурс власти начинает больше актуализироваться, чем в его предыдущих работах, составляющих «археологический» период его творчества.

По Делёзу, в произведениях «Надзирать и наказывать» и «Воля к истине» понятие власти у Фуко начинает пересматриваться. Власть выступает у Фуко не свойством, а отношением. Власть не осуществляется посредством идеологии, как это понималось Марксом. Вместе с тем, насилие воздействует на человека, но при этом оно не является проявлением властных отношений [15, с.56-60]. Другими словами, власть рассеивается и проявляется в каждодневных человеческих отношениях, а не исходит откуда-то сверху. Власть становится дискурсом, который проявляется не над индивидами, а осуществляется между ними, как об этом уже было сказано в первой главе данной работы.

Делёз указывает на тонкую корреляцию, сделанную Фуко, во взаимоотношениях между законом и беззаконием. Закон является способом управления неровностями, которые он допускает, делает их возможными или придумывает для усиления влияния господствующего класса. Закон также выступает способом управления такими незаконностями, которые он запрещает, изолирует и пользуется ими, как объектом и одновременно как средством своего господства [15, с.61]. Можно сказать, что законы являются средством усиления контроля [15, с.62].

В «Надзирать и наказывать» власть дифференцирует знание, чтобы перейти к действию. Истина и власть взаимодействуют друг с другом. Между властью и наукой существуют поперечные соотношения сил, которые обнаруживают условия для собственного действия и актуализации [15, с.76-77]. Таким образом, Делёз выявляет более глубокое соотношение между властью и знанием, которое в большей степени выражает его понимание «складки», как символическое соотношение между материальной и духовной культурой, которое приближает его к Мерло-Понти, Хайдеггеру и Деррида [15, с.15].

Влияние Фуко, прежде всего, характеризуется тем, что он мыслил по-другому и посредством своих работ смог научить других рефлексировать таким же образом. В то же время, можно сказать, что он своими теоретическими изысканиями помог Делёзу развивать свои взгляды, содействуя и расширяя понятие «складки» в его философии. В центре рассмотрения Делёза находятся, в основном, работы Фуко археологического и генеалогического периодов. Возможно, именно «Археология знания» повлияла на современников Фуко в том, что мыслить можно по-иному. В данной работе Фуко обобщает два элемента стратификации: высказываемого и зримого, дискурсивных и недискурсивных формаций, форм выражения и форм содержания [15, с. 89].

Знание определяется комбинациями зримого и высказываемого, которые присущи каждой страте и каждой исторической формации. По Делёзу, знание – это схема практического взаимодействия, состоящая из высказываний и

видимостей. Следовательно, под знанием нет ничего. Знание существует только в зависимости от различных порогов, которые маркируют определенное количество тонких слоев, разрывов и ориентаций в каждой страте. Знание представляет собой единство страты, распределяющейся по различным порогам. Сама же страта существует только как некое нагромождение этих порогов с различными ориентациями, где наука может выступать одной из таких ориентаций. Таким образом, концепция знания пронизывает и мобилизует все пороги, делая из них переменные страты в качестве исторических формаций [15, с.91-92]. Можно сказать, что Делёз пошел дальше своего учителя, углубив анализ соотношения между властью и знанием. Впоследствии, так как под знанием ничего не оказывается, Делёз акцентирует свое внимание на силе и истине.

В книге «Использовании удовольствий», которая знаменует еще один новый, этико-эстетический, этап в философии Фуко [15, с.166], соотношение между истиной и знанием анализируется Делёзом следующим образом: истина дается знанию через процесс проблематизации, который складывается из практик видения и говорения. Эти практики и образуют собой процедуры обнаружения истины, или историю истины [15, с.100].

Делёз задается вопросом, что есть власть, откуда она исходит и как она осуществляется? По его мнению, осуществление власти предстает как аффект и как действие [15, с.121]. Здесь Делёз подходит к выявлению силы во взаимоотношениях между властью и знанием, и, на наш взгляд, значение силы в его понимании возрастет по отношению к власти, оттеснив, таким образом, влияние знания. При таком рассмотрении, можно предположить, что Делёз был действительно большим последователем Ницше, чем Фуко.

По словам Делёза, власть и знание различны по своей природе, но они могут взаимодействовать друг с другом. Власть определяет знание. В то же время не следует забывать, что у них разная природа, так как власть проходит не через формы, а только через силы [15, с.123]. Знание, по Делёзу, стратифицировано, архивировано и имеет жесткую сегментацию. Власть же, напротив, диаграмматична. Власть мобилизует нестратифицируемые виды материи и функций, а также работает с гибкой сегментарностью, так как она проходит через точки, которыми отмечается применение силы, действие или противодействие силы по отношению к другим силам. Таким образом, Делёз приходит к выводу, что аффект, как состояние власти, всегда локален и нестабилен [15, с. 124]. Исходя из данных рассуждений Делёза, мы можем прийти к выводу, что сила здесь и является условием самой власти. Знание становится слишком жесткой структурированностью и не всегда может взаимодействовать с нестабильностью власти и силы. В то же время, необходимо понять, что знание в таком понимании может служить условием стабильности и устойчивости самой власти, о чем в настоящее время пишут многие исследователи в области образования и образовательной политики. Мы можем сказать, что, несмотря на то, что Делёз в

своем углубленном анализе развел власть и знание в разные стороны, выявив значение силы, тем не менее, он указал на условие устойчивости власти посредством знания.

В таком рассмотрении власти и знания Фуко обосновывает новую прагматику, когда власть понимается как осуществление, а знание – как упорядочение [15, с.125]. Мыслить означает прийти к нестратифицируемому. Другими словами, мышление происходит в некоем промежутке, в разрыве между видением и говорением [15, с.144]. По-видимому, именно так и формируется прерывность дискурса.

Делёз заканчивает свою книгу о Фуко, исходя из последовательности его работ. Как говорилось выше, «Использование удовольствий» знаменует собой еще один новый этап в творчестве Фуко. Делёз также разделяет это мнение и пишет о том, что данный переход к тому же представляет дискуссию Фуко с Хайдеггером, где Фуко превратил феноменологию последнего в эпистемологию [15, с.166-178]. У Делёза вновь возникает понятие складки, которую он пытается интерпретировать как зону субъективации [15, с.196] и то, что образует «толщину» или выемку [15, с.207].

Мир, таким образом, состоит из наложенных друг на друга поверхностей, архивов и страт. В силу этого мир является знанием. Страты могут разделяться, где на каждой будет находиться другая форма знания, которая не будет сводиться к другой [15, с. 196]. Такое рассмотрение знания может дать нам понять, почему, например, в классическую эпоху менялись представления о безумии, но если Фуко это делал на основе различных дискурсов, то, на наш взгляд, Делёз заглянул дальше, точнее, вглубь дискурса, смог разложить его на слои и выявить расположение знания в этих стратах. Соответственно, такое понимание и разграничение власти, знания и силы дает возможность Делёзу по-другому интерпретировать классическую эпоху и расположение человека в ее стратах.

По Делёзу, силы человека в пределах классической исторической формации вступают во взаимоотношения с такими силами из внешнего мира, что их сочетание образует форму Бога, а не Человека. Таков, по его мнению, мир бесконечной репрезентации. Другим примером такой репрезентации в классическую эпоху выступают общие науки, когда не было наук о человеке и не было специализации внутри самих знаний [15, с.201-203]. То же самое говорил и сам Фуко, утверждая, что человек является недавним изобретением человечества. В своей работе «Слова и вещи» Фуко такую обобщенность знаний в классическую эпоху обозначал «естественной историей», «всеобщей грамматикой» и «анализом богатства», которые будут позднее заменены новыми эмпиричностью в формах «жизни», «труда» и «языка» [2].

В исторической формации XIX века силы в человеке вступают в новые отношения с силами из внешнего, которые являются конечными силами. Эти силы явились некими мутациями Жизни, Труда и Языка, которые положили начало

наукам о человеке – биологии, политической экономии и лингвистике [15, с.204-205].

Несмотря на то, что Делёз пропустил XVIII век, эпоху Просвещения, мы можем сказать, что формирующийся рационализм очертил некие границы мира для человека, сделал его в некоторой степени познаваемым и послужил неким переходом сил от мира бесконечного и неизвестного к миру конечному и познаваемому. Таким образом, Делёз подошел не только к завершению размышлений о своем знаменитом коллеге и соотечественнике, но, в то же время, к рассмотрению проекта сверхчеловека, который для него явился соединением новых сил с силами внутри человека. Эта новая форма, возможно, будет проистекать из новых взаимоотношений сил. Какие именно это силы, Делёз не уточнил, но в этом случае он оказывается более верным и последовательным философии Ницше, чем сам Фуко.

Возможно, различия между двумя крупными мыслителями XX века заключаются в том, что Фуко в своей философии нашел более широкие основы в виде культуры и языка, которые помогли ему обрести некую устойчивость в форме определенного знания. Делёз, в свою очередь, пошел дальше в своем иррационализме и дошел до понятия «ничто» в своих размышлениях власти, знания и силы. Другими словами, Фуко сконструировал некий атом, точку и основание культуры, а Делёз его разрушил и превратил в ничто. Таким образом, мы бы хотели согласиться с утверждением Ильина, что идеи Фуко служили в качестве вспомогательного импульса, влияющего на эволюцию самого Делёза [15, с.3].

2.2 Поль Вен и Морис Бланшо о дискурсах власти и знания в философии Мишеля Фуко

Поль Вен – историк античности, который был не только другом Фуко, но, скорее, его единомышленником и помощником в деле изучения античности, к которой Фуко обратился в заключительный этап своего творчества. В предисловии «Использования удовольствий» Фуко пишет о сильном влиянии Вена, когда он работал над этой книгой и охарактеризовал своего друга, как историка, имеющего другой взгляд на античность [7, с. 13], что ему помогло при написании второго тома «Истории сексуальности». Книга Вена о Фуко содержит не только интерпретирование философии и основных произведений мыслителя, но также дает ряд интересных фактов из его жизни.

Книга Вена начинается с определения Фуко и его философии. Возможно, это делается потому, что до сих для многих исследователей его творчества большим вопросом остается определение его философского направления. Следует учитывать то, что сам Фуко постоянно отрекся от структурализма, позитивизма, историцизма и других направлений, к которому его пытались

отнести после каждого выхода его новой книги. В этом отношении, можно сказать, что Фуко напоминает Ницше, которого также сложно отнести к какому-либо философскому течению.

Вен определяет Фуко как скептика, который больше верил фактам, чем общим идеям [16, с.5]. Другими словами, для Фуко единичное было важнее общего, так как малое в состоянии изменить многое. Далее, Вен говорит о том, что в политике Фуко был реформатором и боролся за права малых групп, особенно заключенных. Философию Фуко Вен определяет как эмпирическую антропологию, в основе которой лежит историческая критика [16, с.6]. Скептицизм Фуко раздвоен, потому что он одновременно является наблюдателем и наблюдаемым. При этом Вен считает, что ничего трагического в таком раздвоении нет [16, с.7]. Таким образом, благодаря Полю Велу мы можем обозначить Фуко как скептика и эмпирического антрополога, но, скорее всего, для самого Фуко это не было бы столь важным, как для его друзей и последователей.

В отношении концепции «власть-знания», Вен высказывает их соотношение, как их нахождение внутри одного диспозитива, которые поддерживают и взаимообуславливают друг друга [16, с.42]. Соотношение дискурсов власти и знания с диспозитивом Вен интерпретирует следующим образом: законы, речи и практики, из которых формируется историческая формация, представляют собой некий «диспозитив» в виде науки, клиники или сексуальности. Дискурс внутренне присущ диспозитиву, который создается в соответствии с последним и воплощается в обществе. Таким образом, дискурс определяет особенность эпохи, ее исключительность и локальность диспозитива [16, с.41].

В шестой главе Вен рассматривает полемику Фуко с Хайдеггером относительно природы человека, где подтверждается эмпиричность фукодианской антропологии, который говорит в противовес немецкому философу, что человек не является пастухом бытия, как характеризовал его Хайдеггер, а, скорее, блуждающим животным, которое может познать себя только в истории. Человек – это некая позитивность, которая поможет ему обрести в перспективе свою целостность [16, с.98]. Для эмпиризма Фуко бытие Хайдеггера становится довольно абстрактным понятием, который формируется интеллектуальной интуицией, которая может утверждать все, что угодно. Человек, по Фуко, постоянно заблуждается лишь потому, что не может подступить к истине и должен довольствоваться тем, что может познавать ее в качестве дискурсов, которые могут меняться в разные эпохи [16, с.97]. Как и Делёз, Вен говорит о новизне фукодианского мышления. Вен считает Фуко интеллектуалом нового типа, о котором заговорили в начале 1980-х годов [16, с.101]. Другими словами, известность к Фуко пришла незадолго до его смерти.

Гуманитарные и точные науки Фуко рассматривал с позиции дискурсов. История представляет собой «уплотнение» дискурсов. Точные науки создаются открытиями, повторяемостью и закономерностью. Физические науки ограничены

человеческими познавательными способностями. Дискурс Фуко, как и «парадигма» Куна, «исследовательская программа» Лакатоса и «стиль научной мысли» Кромби и Хакинга, может сам определять критерии истины в своей инстанции [16, с.105-108].

Поль Вен не считает генеалогическую историю Фуко философией, так как она изучает эмпирические феномены и не ставит своей целью открыть всеобъемлющую критику. Такая история каждый раз переосмысливает и реинтерпретирует выводы, которые достигались предшествующими поколениями [16, с.111-112].

Вен считал, что Фуко в своей философии пытается постичь истину окольными путями через историю и социологию, используя более практические и прагматические средства в виде фактов [16, с.6-7]. Наука, по Фуко, возникает под воздействием университетских исследований. Наука, в свою очередь, основывается на диспозитиве, состоящего из правил, традиций, знаний, властей и других агентов, которые сохраняют и передают метод науки [16, с.117]. В истории нет чистого субъекта, потому что диспозитив и ученый властвуют друг над другом. Наука обладает властью над обществом, так как она признается и является истиной. Таким образом, Вен связывает между собой диспозитив, субъект и власть [16, с.118]. Исходя из данной системы отношений, можно предположить, что субъект (ученый) находится внутри между диспозитивом и властью. Можно также сказать, что субъект находится между внутренней и внешней стороной дискурса и при таком рассмотрении, он начинает напоминать «складку» Делёза.

По Фуко, истина социальна и институциональна. Режим истины и практики вместе создают диспозитив знания-власти, который может вносить несуществующее в реальность, которое он может разграничивать в качестве истинного или ложного. Отсюда, дискурс становится историческим априори. Таким образом, то, что признается истинным, требует себе подчинения. Как и Делёз, Вен задается вопросом, откуда берет начало власть? Власть появляется потому, что дискурс вписывается в реальность, власть рассеивается и присутствует повсеместно в этой реальности. Власть признанная и легитимная требует подчинения себе [16, с.124-125]. Другими словами, от власти никуда не деться, она повсюду, и она выстраивает повседневные отношения подчинения и иерархии. Власть глубоко укореняется в человеческих отношениях, где люди постоянно судят о правильности или неправильности чужих поступков.

В то же время Вен, как и Фуко, допускает возможность модификации властных отношений. Несмотря ни на что, люди свободны и могут сопротивляться и менять эти отношения [16, с.127]. Как мы помним, Фуко указывал то, что власть и сопротивление находятся внутри самого дискурса, можно сказать, что сопротивление – это обратная сторона власти. Вен не упускает важную характеристику власти, о которой писал сам Фуко: власть несет в себе не только негативные, но и позитивные аспекты [16, с.126]. Мы можем утверждать, исходя

из рассуждений Фуко и Вена, что негативная сторона власти вызвана выстраиванием системы соподчинения, но одновременно власть способна меняться в повседневных социальных отношениях. При таком рассмотрении власти и истины Фуко переходит от понятия детерминизма и обусловленности к стратегиям, тактикам и техникам.

Завершающий этико-эстетический период творчества Фуко начинает концентрироваться именно на техниках себя, которые были выработаны и практиковались античной культурой. Эстетизация, в понимании Фуко, является возможностью преобразования самого себя. Становится очевидным, что Фуко верил в субъект, каковым был единичный человек [16, с.136]. Для философа, возможно, человек был первичнее общества. Человек – это сумма субъективностей [16, с.138].

Рассуждения Фуко об истине на основе дискурсов и диспозитива привели к актуализации категории «воли к истине», и в этом отношении Вен считает, что все творчество Фуко является продолжением философии Ницше, особенно его «Генеалогии морали» [16, с.146]. Заслуживает особого внимания высказывание Поля Вена о том, что воля к истине наиболее выражена на Западе, потому что она оформилась там в виде сильных, властных, официальных наук [16, с.163].

Последние главы книги о Фуко Вен преимущественно посвятил некоторым фактам из жизни французского философа. Политическая активность Фуко, можно сказать, была так же двойственна, как его понимание дискурса. Многие исследователи отмечают, что Фуко всю свою жизнь был увлечен политикой и был политически активен, например, в отстаивании прав заключенных. В то же время следует отметить, что он никогда не выражал своих каких-либо политических пристрастий, соблюдал нейтралитет, он не выступал ни в защиту капитализма, ни в защиту социализма [16, с.168]. Известен факт, что Фуко был членом коммунистической партии Франции, но это продолжалось всего три года, и он вышел из нее после смерти Сталина [1, с.12]. Впоследствии, работая в Польше, Фуко своими глазами увидел, как живут люди в социалистической стране, и его критическое отношение к сталинизму и коммунизму только увеличилось [16, с.164].

Говоря о политике, Фуко требовал решительных действий и отсутствие рассуждений [16, с.154]. Видимо, только так и возможно осуществление политики и политического. Политическое – это всегда актуализация и осуществление действия. По словам Вена, Фуко всегда испытывал симпатию ко всем бунтарям, угнетенным и исключенным из общества [16, с.164]. Отсюда, можно понять, почему он не разделял социальные этические построения Маркса, Хабермаса и Франкфуртской школы: в любом обществе всегда есть и будут те, кто из него исключается, кто не подпадает под общие рамки той или иной нормы. К этому можно добавить известный факт, что Фуко несколько лет работал в психиатрических больницах, тюрьмах и отстаивал права заключенных вместе с

Делёзом. Работая и непосредственно соприкасаясь с жизнью таких исключенных индивидов, Фуко отстаивал свое мнение о том, что, в принципе, невозможно создать общество всеобщей справедливости, всегда будут те, кто стоит за рамками разума и не подчиняется его правилам.

Говоря о политической деятельности Фуко, Вен вспоминает о том, что Фуко никогда не упрекал его в тех случаях, когда их взгляды на то или иное событие расходились. Фуко не ставил больших вопросов, но постоянно добивался реформ, выступал за легализацию аборт и отмену смертной казни [16, с.165].

Рассматривая последний этап творчества Фуко, Вен дает свою версию возникшего у Фуко интереса к истории сексуальности и обращению его исследовательского взгляда к античности. На это повлияли два совершенно противоположных события, которые послужили формированию повышенной восприимчивости к сфере сексуального у Фуко. Первым явилось то, что Фуко стал рассматривать секс не только в системе властных отношений и в качестве мишени подавления, но также как предмет культурной одержимости. Вторым фактором, подтолкнувшим Фуко к изучению сексуального, явилась Иранская революция. Фуко лично встречался с аятоллой Хомейни, который находился в изгнании во Франции до 1979 года. Фуко был сильно впечатлен влиянием одного человека на людей целой страны, когда одно слово Хомейни могло вывести на улицы миллионы его последователей. Тогда Фуко открыл для себя религиозное измерение политики, явление политической духовности [16, с.166-168]. Здесь Вен пишет о том, что, несмотря на то, что Фуко не разделял взглядов Хомейни, тем не менее, его ум был всегда открыт новому и благодаря скепсису был лишен догматизма [16, с.168].

Таким образом, можно сказать, что последний этап жизни и творчества Фуко больше размышляет о культуре, чем о сексуальности, в целом. Возможно, здесь следует вспомнить и попытаться сравнить Фуко с Фрейдом, отказывавший культуре право на существование за чрезмерный контроль над человеческими инстинктами [18, с.94-142]. Для Фуко, напротив, изучение сексуальности у древних греков и римлян позволило ему сформировать концепцию «культуры себя» и прийти к пониманию сексуальности как предмета культурной одержимости в античном обществе [16, с.166]. Можно сказать, что Фуко пошел в обратном направлении, нежели чем Фрейд, рассматривая сексуальность как один из важнейших дискурсов античной культуры, который формирует этическое поведение индивидов данной эпохи.

Последние страницы книги Вена о Фуко преподносят нам много интересных фактов из жизни известного философа. Вен упоминает о том, что Фуко увлекался марксизмом в молодости, испытал большое влияние философии Ницше, он также опирался на интеллектуальную среду Франции, куда входили университет, пресса и книгоиздание [16, с.173-175]. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает повествование Вена о том, что Фуко имел тонкий литературный вкус, на

формирование которого повлияло его увлечение произведениями Мориса Бланшо в годы учебы в университете, воспоминания которого о Фуко, в свою очередь, будут рассмотрены ниже. Вен приводит слова самого Фуко о том, почему он стал писать. Для Фуко, письмо означало возможность изменить, прежде всего, самого себя и не думать о том, о чем он размышлял в прошлом. Фуко считал, что спасение заключается в смерти человека именно через письмо, которое деперсонализирует и обезличивает его, но одновременно движет его вперед [16, с.175-177]. Отсюда его феноменальная работоспособность и погружение в работу, которые, по мнению Фуко, превращают автора в «обезличенный, анонимный факт» [16, с.179].

Соответственно, по Фуко, процесс познания истины представляет собой основу личного преобразования. Прекращение изменений означает смерть автора [16, с.180]. Хотя сам Фуко, по утверждениям Вена, не боялся смерти, так как его философия всегда шла наперекор рационализму в европейской истории и культуре. Фуко провозгласил произвол единичности [16, с.191].

Еще несколько важных штрихов к портрету Фуко, без которых он был бы неполон: он прекрасно разбирался в литературе, любил живопись и почти не слушал музыку [16, с.192]. По всей видимости, увлечение живописью подвигло Фуко к написанию работы о Мане [19].

Благодаря Поль Вену, перед нами предстает более живой и реалистичный Мишель Фуко, который был всесторонне развитым интеллектуалом, открытый всему новому, что позволило ему по-другому взглянуть на историю европейской классической эпохи через текстуальность не только архивных документов, но также с помощью литературных источников. Вкус к литературе позволил ему осуществить анализ языка в культурных аспектах, прежде всего, в его археологический период, хотя изучение культуры сохранялось у Фуко на протяжении всего его творчества наряду с развитием концепции «власть-знания». Немаловажным является утверждение Вена о том, что воля к истине сильнее всего проявляется на Западе в силу того, что она оформлена в виде сильных и властных наук [16, с.163]. Такое понимание соотношения истины, наук и, в конечном счете, образования могут в дальнейшем послужить нам объяснением того, почему под модернизацией образования, чаще всего, подразумевается переход системы образования на западные стандарты и подходы.

Как было сказано Поль Вену, литературный стиль Мориса Бланшо оказал большое влияние на молодого Мишеля Фуко, который вдохновлялся стилистикой писателя и выражал стремление писать так же [16, с.177-179]. В свою очередь, Бланшо также отдавал должное «высокому барочному стилю» Фуко [17, с.4]. В отличие от Делёза и Вена, Бланшо никогда не был знаком с Фуко, поэтому его книга о знаменитом философе, скорее, собственное конструирование его образа посредством произведений Фуко. Соответственно, Бланшо озаглавил свою книгу как «Мишель Фуко, каким я его себе представляю» [17]. Другими словами,

Бланшо, как литератор, конструирует дискурс Фуко через его высоко стилизованные тексты.

Бланшо был писателем-эссеистом, поэтому его размышления о Фуко небольшие по объему, и стиль его изложения довольно образен. Бланшо задает много вопросов, рассуждая о творчестве Фуко, но при этом он немногословен, он не торопится ответить на свои же вопросы, предпочитая, видимо, больше озадачить читателя.

В своей книге Бланшо старается сформировать свое представление о Фуко по его произведениям, стараясь сохранить последовательность его работ. Бланшо одним из первых прочел «Историю безумия в классическую эпоху» и высказал мысль о том, что у Фуко безумие выступает как двусмысленность. Более того, в представлении Бланшо Фуко рассуждал о безумии косвенно, исключал безумие из сферы рационального и делил общество на разумных и неразумных [17, с.5].

По Бланшо, Фуко шел к философии окольными путями, через историю и социологию. Он также выявил прерывность в истории и распрощался со структурализмом. Несмотря на то, что Фуко говорил о смерти субъекта, Бланшо, напротив, считает, что субъект вовсе не исчез. Наоборот, Фуко возвел субъективность в некий абсолют, потому что единичный субъект больше целого точно так же, как малое может изменить многое [17, с.6-7].

Отношения между знанием, властью и истиной в интерпретации Бланшо сводится к рассмотрению соотношения между рациональным и иррациональным, где последнему нет места в первом. Скорее всего, это соотношение относится также к безумию, где рациональное исключает безумие, изолирует и пытается его излечить [17, с.19-21].

Далее, Бланшо переходит к рассмотрению «Надзирать и наказывать» и говорит о том, что данное произведение указывает на появление политики в жизни Фуко [17, с.23]. Между клиникой и тюрьмой практически нет различий. Заточение – это археологический принцип медицинской науки. Тюрьма, как и клиника, разбивает пространство на квадраты, устанавливает полный контроль, создает паноптикон для более эффективного надзора над заключенными [17, с.23-25].

Фуко, по убеждению Бланшо, не является обвинителем разума и защитником безумия. Он считает, что следует опасаться некоторых видов рационализации. Фуко не интересуется самим понятием власти, его больше занимают властные отношения, их образование, особенности и актуализация [17, с.30]. Широта взглядов и смещение исследовательских интересов Фуко вызывала у его современников вопросы о том, к какому направлению его все-таки следует относить. Таким же вопросом задавался и Бланшо, но в отличие от Вена он не дает четкого обозначения и определения Фуко, пытаясь охарактеризовать его только вопрошающей фразой «Кто сегодня я?» [17, с.31].

Бланшо дает своеобразную интерпретацию сексуальности у Фуко: сексуальность означает переход от общества крови к обществу знания и

дисциплины. Символом этого перехода является маркиз де Сад, благодаря которому секс обретает власть. Бланшо утверждает, что именно с этого момента власть и политическая власть начинают использовать механизмы сексуальности для усиления собственной эффективности [17, с.34-36]. Изучая дискурс сексуальности, Фуко высказывал свое удивление о том, почему европейская культура, создавшая огромные системы производства и разрушения, нашла время для признания и выслушивания исповедей относительно человеческой сексуальности. Возможно, люди говорили о сексуальности, чтобы от нее освободиться [17, с.40-41].

Книга Бланшо о Фуко заканчивается его рассуждениями о забвении и безрассудстве в стиле самого Бланшо в его работе «Ожидание забвения» [20]. Эти рассуждения снова возвращают к безумию, но уже в неких литературных рамках, где образно анализируется соотношение разума, истины, безумия и изоляции. По Бланшо, безумие является частью «мира Безрассудства», к которому классическая эпоха присоединила сексуальные запреты и все, что не входит в рамки рационализма [17, с.55-56]. Чтобы услышать голос безумия, нужно обращаться к литературным произведениям и живописи [17, с.58]. Соответственно, позднее, в XX веке, безумие заговорило в философии Фуко. Оно не только заговорило, оно стало предметом изучения разума, который начал его лечить.

На наш взгляд, восприятие Бланшо власти и знания является чисто литературным и происходит через призму отношений между разумом и неразумием, причем, создается впечатление, что писатель отдает предпочтение иррациональному, которому разум отказывает в существовании. Дискурс безумия воссоздается благодаря мысли Мишеля Фуко.

Подводя итог всем трем биографиям Фуко, написанными его современниками-соотечественниками, можно сказать, что каждый из них расширил понимание фукодаинской философии, но, в то же время, каждый привнес в него что-то свое. Жиль Делёз углубил анализ дискурса «власть-знания», разделил их и выявил «силу» и «складку» внутри этого дискурса. По Делёзу, знание является более жесткой структурой, чем власть. Знание – это часть неких временных пластов, которые определяют природу того или иного знания. Поль Вен, можно сказать, «оживил» Фуко, предоставив важные события его жизни, повлиявшие на возникновение его произведений. Наверное, большой заслугой Вена можно считать то, что он определил скептицизм и антропологический эмпиризм Фуко, для которого единичное являлось больше целого. Наконец, писатель Морис Бланшо выстраивает своеобразный портрет Фуко, основанный преимущественно на почве иррационального и безрассудного.

3 Мишель Фуко и дискурсы образования: глобальный и постсоветский контексты

Данная глава является прикладной частью исследования и сравнивает основные дискурсы глобального и постсоветского образования. Основной целью анализа является высшее образование. Глава делится на две части. Первая часть посвящена формированию дискурсов образования и науки в западных странах, процессы его глобализации, и каким образом оно влияет на процессы модернизации в азиатских странах тихоокеанского региона. Вторая часть рассматривает дискурсы советского образования, и процессы его трансформации на постсоветском пространстве. Особое внимание будет уделено формированию постсоветских дискурсов образования в Казахстане и странах Центральной Азии.

3.1 Мишель Фуко и дискурсы западного образования

3.1.1 Философский дискурс университета

В данном параграфе будут рассмотрены работы современных немецких ученых, исследовавших ряд этапов реформирования системы высшего образования Германии в XIX-XX веках: Герберта Шнедельбаха [21], Макса Шелера [22], Гельмута Шельски, Юргена Миттельштрасса и Карла Фридриха Гетманна [23]. Работы немецких исследователей представляют для нас особый интерес, так как исторически и культурологически философия формирует дискурсы образования в Германии.

Одной из первых успешных реформ в высшей школе была реформа Вильгельма Гумбольдта в Германии середины XIX века, заложившей основы и традиции исследовательского университета в Западной Европе. Шнедельбах в своей работе об университете Гумбольдта указывает основные фундаментальные принципы, сформулированные Гумбольдтом: академическая свобода и единство исследования и преподавания [21, с.2-3]. Реформа Гумбольдта, можно сказать, ознаменовала собой переход от старой схоластической системы европейских университетов, где основным методом преподавания было заучивание преимущественно религиозных текстов, к новой, более осмысленной и рациональной системе обучения, где профессор и студент не только учились и обучались, но и проводили исследования. Для философии Мишеля Фуко такие изменения, скорее всего, означали бы изменения в самом дискурсе знания, когда вещи и слова начинают разделяться, разум начинает наблюдать и размышлять над различными явлениями, а также начинает формировать знания о самом человеке.

В понимании Гумбольдта академическая свобода означала самостоятельность кафедр и факультетов в формировании учебных планов и курсов, самостоятельность внутренней политики университета и возможность

распоряжаться средствами по своему усмотрению. Единство преподавания и исследования предполагало возможность совмещения науки и образования. Такая модель явилась неким средним результатом между английской и французской системой высшего образования. Английское образование к XIX веку представляло собой элитарное сообщество, где исследования были отданы на откуп различным государственным и социальным институтам. Французская модель образования того периода представляла собой понижение уровня высшего образования до создания системы высших профессиональных училищ [там же].

К середине XIX века немецкая университетская наука состояла из трех высших факультетов, обслуживающих интересы государства. Это были теологический, юридический и медицинский факультеты. К низшему относился свободный философский факультет, где не готовили будущих чиновников, но больше рассуждали о самом государстве, праве и управлении. По замыслу Гумбольдта именно философский факультет должен был стоять во главе управления университета, где можно было осуществить его идею соединения обучения и исследования [21, с.4]. Таким образом, был сформирован новый тип университета, где образование стало возможным посредством науки. Наука становилась профессией, Гумбольдт заложил основы институционализации научного знания [21, с.9]. Впоследствии идеи Гумбольдта будут раскритикованы в XX веке, но, тем не менее, они будут признаны в качестве первых успешных реформ в немецких университетах, которые продолжались более столетия, с 1831 по 1933 годы [23]. Ниже мы можем увидеть, что идея Гумбольдта об объединении обучения и исследования становится основной мишенью для критики другими философами, занимающимися вопросами образования и образовательной политики в Германии.

Последующей философской рефлексией о проблемах немецких университетов стала критика Макса Шелера, предложившего создание народного университета в 1919-1921 годах и его взаимодействие с классическим университетом [22]. Возможно, размышления и предложения Шелера были вызваны послевоенным периодом в Германии и революцией в России в 1917 году. Для Шелера народные университеты представляли собой возможность социальной интеграции немецкого общества.

Шелер указывает на следующие цели университета: хранение и передача знаний и информации; преподавание в области профессионального и специального образования; научные исследования; формирование и социализация личности; создание народного университета, то есть сделать высшее образование открытым для представителей разных классов [22, с.62-63]. Увеличение целевых задач университетов, соответственно, вызывает их дифференциацию. Шелер предлагает свою классификацию университетов, преподавательского состава и персонала.

Он предлагает следующую градацию в системе высшего образования:

- 1) профессиональное и высшее образование;
- 2) исследовательские институты;
- 3) новые научные заведения для фундаментальных исследований;
- 4) независимые народные университеты, которые создавались бы в соответствии с имперским законом;
- 5) объединение третьего и четвертого типа учреждений могут сформировать академии политических и социальных наук.

В соответствии с данной классификацией учреждений высшего образования Шелер делит преподавателей на следующие категории: учителя-предметники; исследователи; исследователи-теоретики; руководители и преподаватели для народных университетов; социальные и политические идеологи. Персонал для таких университетов и институтов должен определяться и назначаться министерствами с учетом рекомендаций специалистов. При назначении должен учитываться международный научный авторитет ученого, а также оценка его коллег [22, с.74-85].

Шелер считает, что народный университет, выступающий как средство социальной интеграции, должен быть отделен от какой-либо идеологии, политики или экономики. Скорее всего, на такой взгляд относительно народного университета, свободного от идеологии, повлияла революция в России в 1917 году. По Шелеру, университет и народный университет должны взаимодействовать между собой, точнее первый должен во всем помогать и содействовать второму в деле организации, обеспечения преподавателями, подготовки кадров, проведения сравнительных исследований, повышения квалификации и разработки учебных планов и программ. Роль философии для народных университетов, согласно Шелеру, важна не меньше, чем для классических университетов. В народных университетах также следует преподавать теорию познания, методологию и логику вместе с другими общими дисциплинами, как психология, история философии, этика, социология, философия истории и религия. Все это, по мнению Шелера, могло способствовать формированию общечеловеческого этоса и национальной солидарности в немецком обществе [22, с.85-94].

Относительно науки, Шелер указывал следующие проблемы: пропасть между теорией и практикой, влияние государства на проведение исследований и культурные различия [22, с.96-97]. Другими словами, Шелер указывал на трудность соединения преподавания и проведения исследований в стенах одного университета. Его дифференциация учебных и исследовательских учреждений разделила образование и науку, что, скорее всего, было вызвано социальными проблемами того времени.

Проблемы образования в Германии объяснялись послевоенным состоянием, сильной специализацией, консервативностью, социальной дезинтеграцией, культурной самоизоляции, увлечением историей и пренебрежением к изучению

современности, отсутствием некоего национального образовательного идеала и начавшейся сильной секуляризацией в обществе и культуре [там же]. Шелер, вслед за Гумбольдтом, идеализировал цели и задачи образования, отделил образование от политики, что позднее приведет к тому, что немецкие ученые не смогут противодействовать зарождающемуся национал-социализму в Германии в 1930-х годах [23].

Александр Малинкин при анализе работ Макса Шелера по реформам образования в Германии указывает на то, что Шелер создал своеобразную «трихотомичную философскую социологию» [22, с.53], которая объединяла три вида знания:

- 1) научное, или позитивное, знание, целью которого было стремление установить господство над природой;
- 2) философское, или собственно образовательное, знание, служащее становлению человека;
- 3) религиозное знание, или знание в целях спасения.

Можно сказать, что у Шелера образование выступало, как часть философского знания и представляло собой его позднюю «концепцию выравнивания», которая пыталась найти выход из создавшегося в тот период дисбаланса между социальными, национальными и геополитическими факторами немецкого общества [22, с.57-59].

В 1960-х годах Гельмут Шельски начинает критиковать идеалистические установки Гумбольдта и Фихте в системе высшего образования Германии XIX века [23, с.65-86]. По мнению Шельски, создание Берлинского университета в 1808 году не было реформой, а некоей образовательной революцией, созданием нового типа университета, который институционализирует новые требования времени и который совпадает с фундаментальными изменениями государственной и общественной систем [23, с.72-73].

Реформы немецкого образования Шельски делит на три группы [23, с.73-74]:

- 1) Государственно-социалистические реформы, которые были осуществлены Гитлером и Ульбрехтом. Данные реформы были практичны, но были обращены против образовательных идеалов. Высшая школа выступала неким инструментом общественной политики и государства;
- 2) Реформы 1848 и 1945 годов, которые, по мнению Шельски, представляли собой тщетные попытки университетской реформы силами корпоративного управления;
- 3) Успешные реформы Гумбольдта (1831 год) и Беккера (1918 год), являвшиеся идеалистическими государственными реформами высшего образования. Данные реформы демонстрируют практическое воплощение идей культур-политиков.

Таким образом, можно сказать, что Шельски относил университет Гумбольдта к успешным образовательным реформам, которые можно считать революционными для того периода. Данные реформы были действенны целое столетие, но не смогли своевременно отреагировать на национал-социализм 1930-х годов, потому что и у Гумбольдта, и у Шелера образование было изолировано от политики и идеологии.

Шельски указывает на три процесса социальных трансформаций, произошедших, примерно, в период 1850-1950-х годов, которые упразднили идеи университетов Гумбольдта и Фихте [23, с.81-84]:

- Институционализация академической профессии, начавшаяся с середины XIX века;

- Расширение исследований до промышленных масштабов и превращение университетов в самостоятельные экономические предприятия;

- Широкая сциентизация неакадемических профессий, когда получение степени начинает распространяться на специальности сельского хозяйства, бухгалтерии и других, более прикладного характера.

По мнению Шельски, в XX веке наука и образование вступили в фундаментальное иное отношение друг к другу, чем в эпоху Гумбольдта. Такие обширные изменения требуют выработки новых подходов в организации университетов, которые должны разрабатываться и проводиться государством. Делом же каждого ученого становится постоянная реформа идеи высшего образования [23, с.85-86].

Исходя из рассуждений Шельски, мы можем сказать, что реформирование является основной задачей государства, которое имеет для этого достаточно возможностей и ресурсов. Внутри университетские реформы невозможны. Государство создает новые образовательные институции по рекомендациям независимых экспертов [23, с.90-91]. К таковым институциям Герман Люббе относит: соотношение количества студентов и кафедр; чередование исследования и преподавания; дисциплинарность и мультидисциплинарность исследований в университетах и создание центра междисциплинарных исследований [23, с.92-93].

По мнению Люббе, массовость образования и академизации требуют введения дифференциации в системе высшего образования в Германии. Здесь проявляется прагматика целого, когда государство должно сохранить университет как место проведения передовых исследований [там же].

В 2000-х годах среди немецких ученых встречаются как сторонники идей Гумбольдта (Карл Фридрих Гетманн), так и его резкие критики (Юрген Миттельштрасс). В своем интервью российскому журналу «Логос» в 2007 году Гетманн рассматривает три, по его мнению, успешные модели университетов. Все они являются европейскими – английская, французская и американская модели вузов [23, с.144-167]. Гетманн отстаивает идею плюрализма в образовании, но при этом указывает на несовместимость монокультуры и конкуренции в системе

высшего образования [23, с.145]. При этом профессор резко критикует американскую систему высшего образования, которая, по его мнению, глубоко конфессиональна [23, с.146].

Будучи философом, Гетманн называет себя последователем Гумбольдта и считает, что последний внес неоценимый вклад в развитие немецкой модели высшего образования, которая характеризуется следующими параметрами: обучение через исследование; академическая свобода университетов; свобода исследования и преподавания для ученых [23, с.147-149]. Другая особенность немецких университетов заключается в их связи с философией. По сравнению с Англией и Францией, роль философии в университетах Германии более значима, хотя в последние годы количество философов резко сократилось. Например, соотношение между физиками и философами в настоящее время в западном научном сообществе составляет 50 к 1, то есть на 50 тысяч физиков приходится всего 1000 философов [23, с.147]. Таким образом, можно констатировать доминирование точных и естественных наук в мире на современном этапе по сравнению с гуманитарными.

Гетманн критикует Болонскую систему и считает, что эта система позволяет менеджерам от управления проводить реформы, которые не всегда согласуются с интересами преподавателей. Гетманн считает, что Болонская система посягает на академические свободы университетских профессоров и стремится подчинить систему образования рыночным механизмам. По его же мнению, конкурентность и плюрализм науки вполне возможны и их необходимо развивать, но коммерциализация образования недопустима [23, с.149-154]. Другими словами, образование является социальным капиталом, который не должен подчиняться экономическим интересам того или иного общества. В этом отношении Гетманн отстаивает идеалистические установки Гумбольдта и Фихте. Соответственно, образование становится делом только государства, которое должно обеспечивать подвижность социальных структур, точнее, формировать и поддерживать социальные лифты для представителей различных групп общества [23, с.157].

Немецкий профессор считает, что общество и государство должны сохранять определенные бонусы для мотивации ученых для совмещения преподавания и проведения исследований. Ученому нужно предоставлять время для исследований, почет и финансирование [23, с.156]. При Болонской системе не совсем ясно, как должны формироваться учебные программы для ступенчатой системы высшего образования, но Гетманн уверен, что университетское образование должно давать компетенции, которые не устаревают [23, с.165].

Позиция Юргена Миттельштрасса по состоянию современного образования и науки является более критичной в отличие от профессора Гетманна. Он считает, что в настоящее время можно констатировать упадок университета и научного знания. Одной из проблем кризиса он указывает массовость высшего образования, в чем он разделяет мнение Гетманна. Миттельштрасс отбирает для своего анализа

образования и науки четыре исследовательских фокуса: будущее университета, фундаментальные и прикладные исследования, миф Гумбольдта и конец университета [23, с.101].

Будущее науки, по Миттельштрассу, неопределенно. Наука становится дорогой, она уже не является теорией и не может прогнозировать свое будущее. По мнению ученого, наука становится работой анонимных, самоотверженных и увлеченных людей, которые приводят в движение исследовательский процесс [23, с.101-104]. Границы между фундаментальными и прикладными исследованиями начинают стираться. Более того, фундаментальные исследования не имеют практического применения [23, с.104-107].

Относительно мифа Гумбольдта, Миттельштрасс говорит о том, что реформа университета была проведена Гумбольдтом на фоне упадка университетов, когда количество немецких вузов было сокращено почти в два раза с конца XVIII и до начала XIX веков. Программа Гумбольдта явилась неким компромиссом и превратилась в реформу университета вопреки его замыслу, потому что старый университет остался [23, с.110-111]. Тем не менее, идеи Гумбольдта послужили расцвету философии в немецких университетах, что стало характерной чертой немецкого высшего образования, в целом. Другими словами, университет становится не только местом для науки, но также совершенствует человеческую личность. Таким образом, миф Гумбольдта самосовершенствуется, так как становится мифом об образовании [там же]. Миттельштрасс считает, что образование является другой стороной культуры, и в этом отношении миф об образовании удерживается в университете, который считает себя по-прежнему гумбольдтским [23, с.112-114].

Говоря о конце университета, Миттельштрасс утверждает, что современная наука и образование изменились. Наука стала трудно обозримым предприятием. Как и Гетманн, он считает, что довольно сложно определить исследовательскую эффективность тех или иных профессоров и то, что они изучают [23, с.114-116]. В целом, можно сказать, что статья Миттельштрасса выражает пессимизм относительно современного немецкого образования и образовательной политики. Ученый сетует, что сейчас необходим новый Гумбольдт, который смог бы вдохнуть жизнь в образование и науку Германии [23, с.121].

Рассмотрев различные периоды реформирования высшего образования в Германии, можно выделить различные дискурсы, положительные и отрицательные, относительно влияния идей Гумбольдта о роли и назначении университета в обществе. В первую очередь, можно сказать, что Гумбольдт сформировал национальную идею университета для Германии, которая делает ее отличной от других европейских моделей высшего образования, так как связывает ее с философией. Данная реформа была необходима и была вызвана рядом фундаментальных изменений в немецком обществе начала XIX века. Более того, данная реформа стала универсальной, понятия академической свободы и

соединения обучения и исследования становятся характерными признаками большинства западных классических университетов в настоящее время. Возможно, в чем-то идеи Гумбольдта устарели, или, по мнению Миттельштрасса, мифологизировались, тем не менее, в некоторых аспектах они сохранились до сих пор. Основным вопросом здесь, очевидно, является массовость высшего образования, которая не приветствуется ни Гетманном, ни Миттельштрассом. Массовость образования и науки, по-видимому, затрудняет их общий анализ, становится довольно сложным определить необходимость и эффективность тех или иных исследований.

Наиболее важным аспектом всех рассмотренных работ по дискурсам высшего образования в Германии, что делает их релевантными к нашему исследованию, является то, что все авторы высказывались о тесном взаимодействии государства и образования. Реформы в образовании – дело государственное. Реформы в образовании назревают в тот момент, когда возникают некие фундаментальные изменения в развитии общества. В то же время, необходимо помнить, что образование является социальным и культурным капиталом, который не нужно сводить к коммерциализации и только рыночным отношениям, в силу чего образование должно поддерживаться государством. Такая взаимозависимость власти и знания в настоящее время подтверждает значимость философии Мишеля Фуко, утверждавшей влияние властных дискурсов на социальные институты, включая образование.

3.1.2 Дискурс глобализации в образовании

Если в первом параграфе мы рассматривали особенности дискурсов немецкого университета, то в этой части мы перейдем на более широкий уровень образования и постараемся выяснить причины глобализации дискурсов высшего образования в настоящее время, в чем они выражаются, и какие параметры в себя включают.

В настоящее время публикуется много книг и статей по процессам глобализации в системе высшего образования. Мы остановимся на нескольких из них для выявления и рассмотрения основных дискурсов глобализации высшего образования на общемировом академическом уровне. Это работы и статьи Джоэля Спринга (Joel Spring, 2010), Феликса Маринджа и Нила Фоскетта (Felix Maringe and Nick Foskett, 2010), Джеффри Эллиотта, Чахид Фурали и Салли Исслер (Geoffrey Elliott, Chahid Fourali and Sally Issler, 2010), Эвана Шофера и Джона Мейера (Evan Schofer and John Meyer, 2005), Джозефа Зайда (Joseph Zajda, 2005), Дэвида Филлипса и Мишель Швейсфурт (David Phillips and Michele Schweisfurth, 2009) и Даниэля Поп (Daniel Pop, 2012). Для сравнительного анализа будут также рассмотрены более ранние работы по человеческому капиталу Теодора Шульца

(Theodore Schultz, 1961) и равным возможностям в образовании Джеймса Коулмана (James Coleman, 1968).

Термин «экономической глобализации» был введен экономистом Теодором Левиттом в 1985 году в связи с формированием глобальных экономических и финансовых институтов, например Всемирного банка (ВБ) и Международного валютного фонда (МВФ) [24, с.1]. С 1990-х годов глобальные экономические организации начинают инвестировать в систему образования, создавая, таким образом, дискурсы глобального образования [там же]. Можно сказать, что всемирный экономический капитал начинает вкладывать средства в развитие социального капитала в формах образования, включая высшее образование.

Джоэл Спринг выделяет следующие компоненты образовательной глобализации [24, с.5]:

- Принятие различными странами сходных образовательных практик, включающие учебные планы, организацию и методы преподавания (например, Болонский процесс);
- Глобальные дискурсы, которые влияют на местных и национальных политиков, принимающих решения в сфере образования, на школьных администраторов, факультеты колледжей и университетов, а также на преподавателей;
- Межгосударственные и негосударственные организации, оказывающие влияние на местные и национальные образовательные практики;
- Глобальные сети, передвижения идей и практик;
- Мультинациональные корпорации, работающие на образовательном рынке и производящие учебные материалы в виде тестов, учебных и школьных материалов;
- Глобальный рынок высшего образования и образовательных услуг;
- Глобальные информационные технологии, электронное обучение и коммуникации;
- Влияние миграции на местные и национальные образовательные политики и практики относительно формирования мультикультурализма;
- Влияние английского языка как глобального языка торговли на местные учебные планы и культуры;
- Глобальные модели религиозного и местного образования.

Ф. Мариндж и Н. Фоскетт в своей книге, опубликованной в 2010 году, пишут о том, что глобализация, как социальный феномен имеет длительную историю, но ее влияние на международные отношения и человеческое развитие началось только 20-30 лет назад [25, с.1-16]. По их мнению, глобализация заменяет философию постмодернизма в качестве теоретического понимания мирового развития. Университеты как объекты производства знаний несут социальную, культурную, идеологическую, политическую и экономическую ответственность по отношению к обществу [там же]. Мариндж и Фоскетт

выделяют семь основных характеристик глобальной системы высшего образования:

1) Глобализация высшего образования не является гомогенным фактором. В первую очередь, он характеризуется разнообразием;

2) Глобальная система высшего образования представляет собой открытый рынок;

3) Глобализация высшего образования повышает мобильность студентов и преподавателей, но, в то же время, вызывает такое явление как «утечка мозгов» в различных странах;

4) В настоящее время высшее образование субординируется и регулируется региональными и международными институтами. К ним относятся, например, Болонский процесс в Европе и ряд международных организаций в лице ЮНЕСКО, Всемирная торговая организация, Всемирный банк, Организация по экономическому и культурному развитию;

5) Массовость высшего образования вызывается растущими потребностями глобальной экономики, включая потребности в квалифицированной рабочей силе, особенно в области коммуникаций и информационных технологий;

6) Страны, которые больше инвестируют в образование и человеческий капитал, соответственно, больше получают преимуществ в создании конкурентоспособности высшего образования;

7) Глобализация высшего образования формирует так называемую «глобальную гражданственность» и способствует развитию глобальных университетов.

Таким образом, университеты становятся ключевыми игроками в глобальной экономике, формируя и поставляя интеллектуальные ресурсы для рынка труда как своих, так и других стран [там же].

Значимость национальных государств в формировании образовательных политик и практик также подчеркивается Д. Эллиоттом, Ч. Фурали и С. Исслером в их совместной работе 2010 года [26, с.1-10]. Глобальный аспект высшего образования связан с деятельностью таких международных институтов как Всемирный банк и Международный валютный фонд для выявления и изучения доступа к Интернету студентов из разных стран, и как они подвержены и вовлечены в процессы глобализации [там же].

Роль образования начинает возрастать в осознании и понимании таких общемировых явлений, как глобальное потепление, протекание различных конфликтов и истощение земных ресурсов. Образование также влияет на социальные изменения и выявляет влияние культурных особенностей на формирование образовательной политики той или иной страны. Отсюда, становится очевидным необходимость взаимодействия между глобальным и локальным уровнями образования, включая высшее образование [там же]. Цели глобального образования включают социальные и экономические аспекты, а так

же вопросы окружающей среды. В этом отношении авторы указывают влияние идей Джона Роулса, Джона Дьюи, Мишеля Фуко, Джона Уайта и других мыслителей на формирование ценности образования в современном обществе, которые берут начало с эпохи Просвещения [там же].

На экспансию высшего образования также указывают Э. Шофер и Д. Мейер в своей статье 2005 года, где они указывают основные, на их взгляд, причины глобализации системы высшего образования в конце прошлого столетия. По их мнению, расширение социальных и индивидуальных позиций в том или ином обществе влияет на то, что все больше молодых людей стремятся получить высшее образование. Данные процессы вызывают институционализацию новой модели общества в глобальном аспекте [27, с.898-920].

Далее, авторы говорят о том, что открытое общество предоставляет больше возможностей для самореализации молодежи. Элитарное образование сменяется понятием «человеческий капитал» для ускоренного и неограниченного прогресса. Данные глобальные изменения настолько сильны, что, начиная с конца XX века, развивающиеся страны поставляют больше студентов по сравнению с европейскими странами. Ситуация меняется довольно быстро в последние десятилетия, Шофер и Мейер выявили такую тенденцию, что в настоящее время почти каждый пятый человек имеет или получает высшее образование [там же].

Д. Зайда в своей работе 2005 года указывает на влияние процессов глобализации и образовательной политики на социальные изменения в различных обществах [28]. Зайда включает в сферу образовательной политики следующие аспекты – это вопросы гендера, равенства, меньшинств и человеческих ресурсов. Отдельным, не менее важным вопросом образования, является проблема развития учебных программ, которая, в свою очередь, так же может влиять на изменения в образовательной политике. Еще одним значимым вопросом является соотношение глобализации, образовательной политики и процессов реформирования образования [там же].

Прежде чем приступить к рассмотрению комплексных вопросов в области глобального и международного образования, нам следует сделать небольшой исторический экскурс, чтобы выявить первоначальные исследования в изучении человеческого капитала и равного доступа в получении образования в западных странах. Это делается для того, чтобы проследить изменения в интерпретациях человеческого капитала и равных возможностей в области образования во второй половине XX века.

Статья Т. Шульца, опубликованная в 1961 году, содержит основные представления о роли инвестиций в человеческий капитал [29, с.1-17]. Человеческий капитал является возобновляемым, так как подразумевает постоянное обучение и переобучение людей. Инвестиции в человеческий капитал являются наиболее выгодными, так как влекут за собой экономический рост общества: чем больше квалифицированных специалистов, тем лучше и

эффективнее развивается экономика. В свою очередь, экономический кризис может негативно влиять на человеческий капитал, так как люди утрачивают свои навыки и способности в случае безработицы. Другим негативным фактором, влияющим на человеческий капитал, является расовая, этническая и религиозная дискриминация [там же].

Трудовая миграция, особенно миграция из сельской местности в городскую, также требует инвестиций в человеческий капитал, так как здесь возникает вопрос поколений и их развития, в силу чего необходимы государственные программы для более эффективного управления данными процессами. Низкооплачиваемые трудовые мигранты или этнические группы приводят к потере инвестиций в их здоровье и образование, что может отрицательно влиять на их воспроизводство в следующих поколениях [там же]. Можно сказать, что Шульц экономически обосновал необходимость инвестиций в человеческий капитал, который, в первую очередь, зависит от институтов здравоохранения и образования.

Выявление того, что социальная и/или религиозная дискриминация негативно сказывается на формировании и состоянии человеческого капитала, привело к тому, что позднее начинают публиковаться работы по равным возможностям в получении образования. Одной из таких работ, которую мы рассмотрим в своем исследовании, является статья Джеймса Коулмана 1968 года, где он утверждает, что равные возможности в доступе и получении образования являются фундаментальной социальной ценностью, основы которой были заложены в начале XIX века [30, с.7-36]. Возможно, данные исследования и публикации послужили таким изменением в области образовательной политики западных стран, когда университеты демонстрируют политику недискриминации и равных возможностей в получении высшего образования представителями различных социальных групп и меньшинств.

В своей книге Д. Филлипс и М. Швейсферт вышедшей в 2009 году, указывают на взаимосвязь современных работ по образованию с изучением процессов глобализации и развития [31, с.50-53]. В данных исследованиях основное внимание уделяется соотношению развитых и развивающихся стран, а также такое явление, как «постколониальное» развитие ряда стран, и какую роль играют институты образования в таких странах. Работа этих авторов, на наш взгляд, является более критичной в отличие от предыдущих работ по глобализации высшего образования, так как рассматривает больше не преимущества процесса глобализации или интернационализации образования, но также проблемы, возникающие в данных процессах.

В первую очередь, они указывают на два различных последствия интернационализации образования, которые, с одной стороны, могут вызвать усиление многообразия, но, с другой стороны, выявляют некоторую неопределенность [31, с.57-58]. Обширное поле исследований в области сравнительного и международного образования может ослаблять его

академический статус, а также вызывает ряд вопросов относительно параметров исследований, где они начинаются и заканчиваются [там же].

Филлипс и Швейсферт рассматривают теоретические взаимосвязи между образованием и развитием. Они обращаются к теории человеческого капитала, которая формируется в XVIII веке с работ Адама Смита. В 1960-х годах, как мы указывали выше, изучение человеческого капитала возобновляется Теодором Шульцем, показавшего ряд преимуществ данного вида капитала для образования и социального развития. К концу XX века данная теория начинает критиковаться с позиции причин и следствий. Теория человеческого капитала, описанная Шульцем, может работать в условиях экономического роста, когда получение хорошего образования сопровождается получением высокооплачиваемой работы, что, в свою очередь, может, в целом, позитивно влиять на социальное развитие. В условиях экономического кризиса эта теория начинает испытывать затруднения, потому что наличие образования не всегда может гарантировать сохранение рабочих мест. Также, состояние экономики в некоторых обществах не всегда может обеспечить хорошей работой квалифицированного специалиста. Другим фактором, влияющим на теорию человеческого капитала, является отношение к образованию, его ценности в том или ином обществе, так как в некоторых странах, встречаются ситуации, когда человек с дипломом может работать на низкооплачиваемой работе, а человек без диплома может работать менеджером и иметь высокую зарплату [31, с.69-71]. Другими словами, возникают новые культурные особенности в образовательных дискурсах современности.

Еще одной теорией, касающейся образования и развития, является теория модернизации, которая была популярной в 1970-е годы и характеризуется наличием так называемых «современных» ценностей, отличающихся от «традиционных». Одними из основных отличий традиционных ценностей от современных является отношение к политическому авторитету, разнообразию и изменениям [31, с.71-73]. В целом, авторы указывают на то, что современное понимание развития не ограничивается только экономическими параметрами, в последнее время оно дополняется и расширяется такими понятиями, как социальное и человеческое развитие, включающее вопросы гендерного равенства и прав человека. Можно сказать, что социальное и человеческое развитие является продолжением и диверсификацией экономического развития [31, с.79].

Д. Поп в своей работе, вышедшей в 2012 году, акцентирует внимание на аспекте инклюзивного образования в современной образовательной политике [32]. В настоящее время концепция равных возможностей в получении образования с середины 1990-х годов расширяется понятием «инклюзивного образования», которое включает в себя концепции разнообразия, образовательной среды, школьной культуры, инклюзивных школ и классов. Инклюзивное образование также включает следующие характеристики:

1. Роль сообщества: понимание того, что все дети могут учиться;

2. **Лидерство:** школьные администраторы играют важную роль в его исполнении;
3. **Высокие стандарты:** высокие ожидания для всех детей, соответствующие их потребностям;
4. **Взаимодействие и кооперация:** поддержка и совместное обучение;
5. **Изменение ролей и ответственности** для всех работников;
6. **Объединение различных сервисов,** таких как здоровье, психическое здоровье и социальный сервис;
7. **Взаимодействие с родителями:** родители как равные партнеры в обучении детей;
8. **Гибкая образовательная среда:** последовательность, время и размещение;
9. **Стратегии,** основанные на исследованиях, для выработки лучших подходов в преподавании и обучении;
10. **Новые формы подотчетности,** использующие стандартизированные тесты и различные ресурсы;
11. **Доступ,** включающий физическую среду и технологии;
12. **Постоянное профессиональное развитие.**

Одним из примеров инклюзивного образования является вовлечение цыган в процесс обучения и образования [32, с.15-37]. Таким образом, из всего рассмотренного нами выше мы можем сказать, что глобальные дискурсы образования включают такие аспекты, как социальное и человеческое развитие, человеческий капитал, культурное разнообразие и мультикультурализм, гендерное равенство, социальные меньшинства, человеческие ресурсы, права человека, равные возможности в получении образования, модернизация и в последнее время – инклюзивное образование.

3.1.3 Азиатский аспект в глобальном образовании

Мы включили азиатский аспект для изучения глобальных дискурсов образования потому, что считаем данное направление наиболее вероятным и значимым для сравнительного анализа современных дискурсов образования в Казахстане и странах Центральной Азии. Азиатский тихоокеанский регион является гетерогенным, он включает разные страны с различными культурными и религиозными особенностями и традициями. Тихоокеанский регион также включает Центральную Азию и в последние десятилетия активно вовлекается в процессы глобализации системы образования, включая высшее образование. С 2000-х годов публикуется ряд работ по образованию и глобализации в странах тихоокеанского региона.

В книге С. Маргинсона (S. Marginson), изданной в 2011 году, говорится о том, что после Второй Мировой войны в ряде азиатских стран начинается быстрое экономическое развитие. Пионерами в данном процессе стали Япония, Южная

Корея и Тайвань. Экономическое развитие повлияло на институты образования в этих странах и явилось средством для экономического роста, развития инноваций и конкурентоспособности. В 1960-1980-х годах Япония, Южная Корея и Тайвань начали реформировать и инвестировать систему высшего образования в своих странах, так как экономические изменения стали влиять на трансформацию институтов образования. Другими словами, азиатские страны стали развивать экономику, основанную на знаниях [33, с.3-35].

Позднее, к этим странам стали присоединяться Китай и Индия, самые густонаселенные страны в мире. Стремительный рост системы высшего образования в Китае наблюдается с конца 1990-х годов. Наряду со странами Персидского залива, Индия и Китай поставили своей целью создать университеты мирового уровня наравне с западными [там же].

Д. Йенкен (D. Yencken), Д. Фиен (J. Fien) и Х. Сайкс (H. Sykes) в 2000 году издали работу, в которой были рассмотрены вопросы образования, молодежи и экологической политики в странах Азиатского тихоокеанского региона. Авторы исследовали процессы взаимодействия государств азиатских стран с институтами образования для формирования экологической культуры и поведения среди молодых людей. Таким образом, можно сказать, что образование может влиять на экологическую устойчивость в тех или иных странах, включая тихоокеанский регион [34]. Следует отметить, что в данной работе авторы пытались совместить местные традиции и глобальные дискурсы для формирования экологического поведения молодежи в данном регионе.

Влияние глобализации через институты образования в Азиатском тихоокеанском регионе также рассматривали П.Д. Хершок (P.D. Hershock), М. Мэйсон (M. Mason) и Д.Н. Хокинс (J.N. Hawkins) в своей книге, вышедшей в 2007 году. Они отмечают, что процессы глобализации позволяют странам разрабатывать собственную общественную политику на местном, региональном и национальном уровнях для достижения устойчивого развития. Образование здесь является одним из ключевых компонентов, что выявляет социальную, экономическую и политическую взаимозависимость в обществе. Образование в данном аспекте выступает в качестве общественного блага, которое включает в себя понятия многообразия, мультикультурализма, равенства в образовании и языкового разнообразия [35, с.1-25].

В работе К. Мок (K. Mok) и А. Уэлч (A. Welch), изданной в 2003 году, исследуются вопросы реструктурирования институтов образования в условиях глобализации в странах тихоокеанского региона. Изменения в экономике и системе государственного устройства вызывают соответствующие социальные трансформации, включая систему образования [36].

Под редакцией К. Бйорка (C. Bjork) в 2006 году была опубликована книга по децентрализации системы образования в странах тихоокеанского региона. Данная работа включает статьи разных авторов, рассматривающих опыт децентрализации

образования в Китае, Японии, Южной Корее, Индонезии, Малайзии, Индии, Пакистане и других странах. Каждая страна разрабатывает свои стратегии децентрализации институтов образования в зависимости от своих целей и насущных задач [37].

Очевидно, Казахстану следует использовать опыт данных стран и адаптировать его для реформирования собственной системы образования, включая высшее образование, в условиях нынешних экономических и социально-политических изменений, а также влиянию процессов глобализации на центрально-азиатский регион. Такой опыт, на наш взгляд будет полезным, особенно в целях достижения устойчивого развития общества, где институты образования играют ключевую роль.

3.2 Модернизация и конструирование дискурсов образования в постсоветском пространстве

3.2.1 Дискурсы советского образования

По мнению А. Дмитриева, советская составляющая в российской университетской истории явилась главной проблемой высшей школы современной России [23, с.45]. Высшее образование до революции 1917 года больше напоминало модель гумбольдтского университета с академическими и демократическими свободами. Идеологические кампании советской власти нанесли непоправимый вред российской высшей школе. Дмитриев указывает два основных момента этих кампаний: введение нового университетского устава в начале 1920-х годов и фактическая ликвидация самих университетов в начале 1930-х годов. Данные идеологические кампании, по сути, заменили императорский университет с его свободами и системой самоуправления так называемой советской «фабрикой знаний». Другой большой урон был связан с гражданской войной после 1917 года и ее последствиями, когда ученые погибали и умирали от недоедания [23, с.46].

Революционные дискурсы сильно повлияли на трансформации российских университетов в 1920-1930-е годы, когда происходило переосмысление роли и значения университета, пытались его сделать прогрессивным и пролетарским, отделить от «феодального» прошлого. Происходила реорганизация вузов под лозунгом новой идеологии и создавались рабочие факультеты и техникумы. Университеты, по мнению новых властей, должны были решать задачи индустриализации и решать проблемы сельского хозяйства [23, с.47-48].

К середине 1930-х годов революционный настрой пошел на спад, и классовая идеология сменила свое направление и стремилась не разрушать старое наследие, а, напротив, начала создавать новое наследие на основе прошлых

университетских идеалов. К.А. Тимирязев, Н.Я. Марр и И.П. Павлов становятся олицетворением этого прошлого [23, с.50].

Университетская история позднесоветского периода была интегрирована в государственный дискурс прошлого. В 1960-1980-е годы начался еще один этап формирования культурной памяти российской высшей школы, связанной с именами В.Д. Дувакина и И.Г. Петровского [23, с.54].

В горбачевский период стала возможна самоорганизация университетских сообществ и их горизонтальная интеграция. Стали создаваться различные вузовские ассоциации и союзы, которые были, в основном, консервативными и формальными организациями. Тем не менее, они могли выстраивать определенную иерархию, особенно в вопросах распределения власти и средств между вузами, в этот период была выстроена система привилегированных классических университетов, которые получали преимущества при распределении исследовательских грантов с соответствующим финансированием [23, с.57].

Выявление разрывов между дореволюционным и советским периодами университетской жизни показало, как была идеологически выхолощена советская вузовская интеллигенция, которая не была в состоянии размышлять свободно от тех или иных установок. Изучение истории университетов получило новый импульс, начались исследования по политическим репрессиям в советских университетах 1930-1940-х годов [23, с.58-59].

Современные исследования по российским и советским университетам напоминает археологический подход Мишеля Фуко, когда ученые работают с различными источниками, которые включают правительственные распоряжения и законодательные проекты, что позволяет обнаружить расхождения в традициях у студентов, профессоров и ректоров. Данные документы также позволяют говорить о своеобразном университетском фольклоре, которые помогают выявлять следы неписаных традиций и практик. Изучение традиций позволяет сказать, что общей и единой университетской традиции, как таковой, не было и нет, что традиций было много, они были разными и постоянно менялись [23, с.61-62].

В то же время, можно сказать, что в XIX веке создавался большой нарратив университетской традиции, который пытались радикально изменить в начале советского периода. В 1960-1980-е годы идея университетской автономии была реанимирована, в результате чего под классическим университетом стал пониматься университет брежневской эпохи. По мнению Дмитриева, истории университетских нарративов создаются для того, чтобы обрести некую собственную идентичность, рекламировать важность образования, даже мифологизировать университет и одновременно извлекать из этого материальную пользу [23, с.62-63].

Дмитриев указывает на то, что история российских университетов еще только формируется, редко публикуются работы по университетам периода революции и гражданской войны, а также послевоенные изменения и

противоречия в составе послевоенной вузовской интеллигенции. В данном направлении необходимы комплексные исследования, куда входило бы изучение университетских архивов и различных сторон университетской жизни. Такие исследования нужны для того, чтобы выявить процессы развития университетов, а также выявить причины их современного состояния [23, с.64]. В целом, можно сказать, что современные исследования по истории высшего образования в России стремятся реконструировать досоветский, имперский период российского образования, который послужил бы основой современного развития российских университетов.

Количество вузов в СССР сохранялось в пределах не более пятисот с 1940 по 1980 годы, и четверть из них находилась в Москве и Ленинграде (в настоящее время Санкт-Петербург). Значительная часть университетов находилась в различных научно-исследовательских центрах России – в Красноярске и Новосибирске. Высшее образование было бесплатным, учиться можно было очно и заочно. Треть от всех студентов составляли заочники, которые могли получить высшее образование без отрыва от производства для продвижения по карьерной лестнице. Все университеты являлись государственными. Студенты получали стипендию и обеспечивались общежитием за символическую плату [38, с. 84-85].

Г. Андрущак, Я. Кузьминов и М. Юдкевич в своей работе 2013 года рассматривают основные аспекты советской системы высшего образования. Основной характеристикой этой системы являлась плановая экономика и обязательное послевузовское распределение, обычно на три года. От такого распределения практически невозможно было уклониться. Данное распределение зависело от ряда факторов, таких как академическая успеваемость, социальная активность, идеологическая лояльность, а также личные связи с теми, кто занимался распределением выпускников. В силу того, что советская экономика была преимущественно индустриальной, количество выпускников с инженерными и техническими специальностями был довольно высок и составлял почти половину всех специалистов советских вузов [38, с.85].

Плановая советская экономика рассчитывала количество мест по каждой специальности и распределяло соответствующее количество мест в каждом университете. Большая часть вузов подчинялась Министерству просвещения, остальные – отраслевым министерствам. Данная иерархия сформировалась благодаря вертикальной интеграции системы высшего образования. Образовательные программы разрабатывались таким образом, чтобы удовлетворить потребности тех или иных предприятий. Специалисты готовились, можно сказать, для закрытой плановой экономики и для ее отдельных сегментов. Другими словами, каждое предприятие трудоустривало выпускников определенных вузов. Система могла готовить и распределять специалистов благодаря взаимодействию между министерствами, которые определяли, какое количество специалистов им необходимо. Министерство просвещения в этом

случае выполняло роль некоего регулятора, которое контролировало подготовку и распределение молодых специалистов по различным отраслям экономики [38, с.86].

Относительно университетской системы, можно также сказать, что она была закрытой. Для профессорско-преподавательского состава переход из одного вуза в другой был практически невозможен в силу закрытости самой академической системы. Остаться сразу в аспирантуре удавалось далеко не всем выпускникам. Следует отметить, что закрытость советской системы высшего образования характеризовалась так же тем, что научные кадры готовились преимущественно из своих же студентов, которые продолжали обучение в аспирантуре и затем начинали карьеру при кафедре. Академическая система обменов была закрытой как внутри вузов, так и между вузами. В то же время академические должности были престижными и хорошо оплачиваемыми. Профессора имели специальное обеспечение и медицинское обслуживание [38, с. 86-87].

Необходимо отметить, что в советской системе высшего образования была хорошо отлажена система повышения квалификации и переподготовки, которая была институционализирована и действовала практически во всех вузах и специализированных институтах. Повышение квалификации было обязательным раз в пять лет. Университетская система контроля за учебной и научной деятельностью преподавателей была тесно связана с партийной системой контроля. Наличие научных степеней позволяло преподавателям иметь не только существенную добавку к заработной плате, но также человек получал дополнительные социальные преимущества в получении и расширении жилищных условий [38, с. 87-88].

В интервью Т. Ляленковой о дискурсах советского образования, ее собеседниками были несколько российских профессоров, которые вспоминали о своих студенческих годах в советский период. В первую очередь, вновь проговаривается идеологическая составляющая советского образования, когда студенты и преподаватели контролировались системой, когда студенты не могли выражать открыто свои мнения и пристрастия, когда студента могли исключить из вуза за чтение запрещенной литературы. Во-вторых, становится ясным, что университеты готовили специалистов не только для плановой экономики, но также для военно-промышленного комплекса СССР, который забирал к себе большинство выпускников технических университетов [39]. «Технари были преимущественно гуманитарно безграмотными, воспитывались на мифах, которые создавались политической системой. Гуманитарные науки в советское время были глубоко идеологизированы, не развивали критическое мышление. Быть гуманитарием было совершенно непрестижно. На точные специальности были большие конкурсы» [там же]. По всей видимости, впоследствии это повлияло на дальнейшее углубление кризиса в гуманитарных науках, речь о котором пойдет в

другом интервью о современном российском образовании в следующем параграфе.

Следует особо отметить, что восстановление преемственности между имперским и советским образованием послужило тому, что в советскую систему высшего образования были привлечены представители дореволюционной высшей школы. Одним из таких был конструктор Сергей Королев. В конце интервью журналист делает вывод о том, что система советского образования не была так успешна, как она представлялась в прошлом, и советский образовательный опыт не был удачным [там же].

На связь между досоветской и советской системы высшего образования и науки так же указывают Г.В. Осипов и С.Г. Кара-Мурза в своей работе, опубликованной в 2013 году [40, с.269]. Академия наук вместе с университетами стала проводить ускоренную программу воспроизводства научного потенциала. В 1930-х годах сформировалась институционализация высшего образования в СССР, за время которой была осуществлена программа индустриализации.

Осипов и Кара-Мурза указывают на такое явление советского образования, как кружки, которые действовали как в школах, так и в университетах. В школах такие кружки руководились учителями-энтузиастами, которые пытались поднять интерес к своим предметам у учеников в малых группах, читая литературу, проводя обсуждения и ходя на экскурсии. Кружки при вузах представляли собой лаборатории и оборудование для экспериментальной работы подростков. В 1950-х годах такие кружки стали массовыми в советских университетах и служили, возможно, некой формой привлечения и рекрутинга наиболее талантливых детей для дальнейшего обучения в университете преимущественно по техническим специальностям [40, с.272].

Другим фактором, позволяющим выявить наиболее способных школьников, были олимпиады, которые проводились, в основном, по точным и естественным дисциплинам. Статус олимпиад был высоким, их победители затем принимались в университеты вне конкурса. В рамках таких кружков и олимпиад издавались журналы, где публиковались новости и результаты различных интеллектуальных соревнований [40, с.273].

В целом, можно сказать, что советская система высшего образования была достаточно закрытой структурой, которая обеспечивала нужды плановой экономики. Данная система была довольно эффективна, но, в то же время, от чрезмерной технизации образования страдала ее гуманитарная составляющая, которая, к тому же, испытала негативное влияние советской идеологии. Занятия академической и научной деятельностью также характеризовались закрытостью и инбридингом, когда научные кадры готовились из студентов своей же кафедры. Можно сказать, что большинство российских экспертов критично рассматривают советскую систему образования, которая стала причиной многих проблем в настоящее время, особенно это касается гуманитарных наук и образования. В

последующем параграфе данные вопросы будут рассмотрены шире, так как данные процессы продолжились после распада СССР и усилили негативные тенденции падения качества образования и науки не только в современной России, но также и на всем постсоветском пространстве.

3.2.2 Дискурсы образования в постсоветской России

После распада СССР и сильнейшего экономического кризиса, который пережили все страны бывшего Советского Союза и который негативно повлиял на сферу высшего образования, государственное финансирование в экономике и образовании сократилось в 3-4 раза. В отличие от экономического спада в сфере производства, система высшего образования, напротив, переживала подъем. Такое увеличение объясняется тем, что стали открываться частные вузы, которые были запрещены в советское время. Если в годы СССР количество вузов оставалось практически неизменным, то за короткий период в 1990-е годы количество вузов в России возросло вдвое. Получить высшее образование стало легче и проще [38, с.89-90].

Экономический спад, приватизация и закрытие предприятий повлекло за собой разрушение системы распределения выпускников вузов, которая была весьма эффективной для советского общества. Падение престижа академической профессии привело к надлому академической культуры. В университетской системе начался процесс формирования новых норм и систем ценностей [38 с.91]. Изменилась также система вознаграждения и поощрения научных и преподавательских кадров. Основными факторами, составляющими заработную плату вузовских преподавателей стали учебная нагрузка, ученая степень и должность, а также административные обязанности [38, с.92].

Если в советский период преподаватель работал в одном университете практически всю свою жизнь, и у него не было возможностей перейти на работу в другой, то после распада СССР ситуация сильно меняется. Преподаватели подписывают рабочие контракты сроком на 1, 3 или 5 лет. Основная работа вузовского преподавателя свелась к аудиторным часам, преподавательская деятельность стала главной при найме на работу. Из-за высокой учебной нагрузки, а также при подработке в других университетах, большинство преподавателей не имеют возможность заниматься научной деятельностью, или выполняют ее формально, сведя ее к публикациям в различных журналах [38, с.98-100]. Другими словами, один из основных принципов Гумбольдта о соединении преподавания и исследований был нарушен в советское время и продолжился в постсоветский период, усугубив проблемы качества образования в российских вузах.

Помимо дополнительных подработок в других вузах, другими источниками доходов для вузовских преподавателей стало репетиторство или неформальными практиками со студентами, то есть коррупция. По мнению авторов, честный

преподаватель пытается найти дополнительные источники доходов вне стен университета, слабый преподаватель, скорее, находит такие источники внутри вуза [38, с.105-107].

Далее, Андрущак, Кузьминов и Юдкевич говорят о формировании в 2000-х годах нового неэффективного институционального равновесия в системе высшего образования, которое было обусловлено падением престижа академической профессии и низкой системой вознаграждения университетских преподавателей. В данный период возникают специфические институты, которые стремятся компенсировать низкое вознаграждение преподавателей вузов. Первым становится академический провинциализм, когда большинство преподавателей и научных работников защищают диссертации, ограничиваясь работами, изданными преимущественно в России. Они не читают аналогичных работ, изданных за рубежом, и, соответственно, развиваются профессионально в замкнутой системе [38, с.109]. В то же время авторы не указывают возможности доступа к зарубежным изданиям.

Другим институтом явилась так называемая симуляция исследовательской деятельности, которая характеризуется тем, что появляются желающие получить ученую степень незаконным путем, заказывая профессионалам написание квалификационных работ, монографий или научных статей. Коррупция в вузе и науке затронула многих работников высшей школы. Еще одним, наиболее безопасным, институтом явилась ориентация на внешнюю занятость от консалтинга или предпринимательства до преподавания в других университетах [38, с.110]. Все перечисленные факторы не только негативно сказались на уровне образования и преподавания, но также резко снизили научную деятельность.

Инбридинг, наследие советской системы, так же отрицательно сказывается на состоянии современного российского высшего образования. По мнению авторов, инбридинг приводит к негативным последствиям, когда в университете преимущественно остаются не самые лучшие выпускники. Такие выпускники довольно замкнуты, потому что вращаются внутри только своего университета, факультета и кафедры и не стремятся расширить свои академические связи за пределами своего вуза. Инбридинг отрицательно сказывается на различных аспектах академической жизни. Такие выпускники-преподаватели редко публикуются во внешних научных журналах, редко принимают участие в конференциях за пределами своего университета. Такие преподаватели предпочитают больше заниматься преподавательской деятельностью, а не исследовательской [38, с.112-113].

Андрущак, Кузьминов и Юдкевич указывают негативное влияние инбридинга в следующих аспектах: во-первых, изоляция от внешней конкурентной среды понижает качество научных исследований. Во-вторых, возникают локальные дисциплины и направления, которые формируются внутри только одного университета. В-третьих, разработка и исполнение исследований

обуславливаются не внешними факторами, а личной заинтересованностью самих преподавателей [38, с.113]. Преподаватели – выпускники своего университета не стремятся быть мобильными, так как они тратят свое основное время и силы только своему университету. Инбридинг также является причиной коррупции, установлению неформальных отношений и патернализма [там же]. Одним словом, инбридинг, как результат закрытости системы высшего образования времен «железного занавеса», также влияет на снижение уровня образования и науки на постсоветском пространстве.

Авторы пытаются дать несколько рекомендаций для улучшения и повышения уровня высшего образования и науки в России. В первую очередь, они предлагают стимулировать преподавателей к ведению исследований, участию в конференциях, расширению академических отношений за пределами своих университетов, повышать квалификацию, читать международные издания по своим специальностям [38, с.117]. Они также считают, что необходима реорганизация вузов и создание исследовательских университетов, а также взаимодействие с зарубежными специалистами [38, с.119-120]. Другими словами, ими предлагается попытка осуществить интернационализацию высшего образования, включение профессорско-преподавательского состава российских университетов в глобальные процессы научного и академического знания.

Интервью Перлова и Корчинского из Российского государственного гуманитарного университета о состоянии гуманитарных наук в системе российского высшего образования, на наш взгляд, является довольно критичным. Авторы считают, что в настоящее время гуманитарное знание образование дискредитировалось по ряду причин. Во-первых, оно перестало быть элитарным, точнее, фундаментальным, и оно упало на уровень школьного образования или некоего дополнительного образования, но никак не основного. Во-вторых, такое состояние гуманитарного знания досталось в наследство от Советского Союза, где главенствовала идеология, и отсутствовала какая-либо критика [41].

Реформирование высшего образования в России, по их мнению, породило две иллюзии относительно самого образования. Первой иллюзией является то, что вузы, которые в будущем должны стать рейтинговыми, на самом деле станут некими подобиями европейских или американских вузов, потому что будут соответствовать их критериям. В таком случае, эти университеты утратят свои особенности и не смогут изменить ситуацию с российской наукой к лучшему [там же]. Вторая иллюзия состоит в том, что свобода и качество образования в западных университетах являются условными. Они также контролируются и управляются, причем жестче, чем российские [там же]. Другими словами, западные университеты не так свободны, как кажутся нам на первый взгляд. Свобода этих университетов устанавливается различными аккредитационными и рейтинговыми агентствами.

Перлов и Корчинский считают, что современное высшее образование делится на массовое и элитарное, где гуманитарному образованию отведена роль обслуживания масс, но не элит. Они также указывают на возрастание роли английского языка и считают, что в будущем профессиональное образование будет становиться англоязычным [там же].

В книге под редакцией Ракитова А.И. выявляется ряд насущных проблем российского образования: он также указывает на процесс отгораживания вузов от международного научного пространства, падение качества образования и необходимости выработки эффективной образовательной политики российским государством. Одним из таких направлений авторы считают развитие общества, основанного на знаниях [42].

Ракитов отмечает важность задачи высшего образования, заключающейся в определении набора изучаемых дисциплин, другими словами, это означает разработку оптимальных учебных программ, которые включали бы актуальные предметы и методы обучения для развития тех или иных специальностей. Определение и выбор образовательных приоритетов должен соответствовать насущным потребностям государства, которые отвечают наиболее важным направлениям науки, технологии, инженерных и гуманитарных специальностей, чтобы обеспечить социальную устойчивость, мобильность, динамичность и рациональность управления страной [42, с.164-165].

По всей видимости, нынешние проблемы российского образования ведут начало с советских времен. Ракитов обозначает период примерно с 1960-х годов, когда начинается снижение качества образования и продолжается в настоящее время, вызванное недостаточным финансированием. Для решения сложившейся критической ситуации в системе высшего образования необходимо взаимодействие бизнеса, вузов и государства [42, с.168-169].

В целом, следует отметить общий критицизм российских экспертов при рассмотрении проблем высшей школы на современном этапе. Возможно, основные проблемы, связанные с падением уровня образования связаны с закрытостью высшего образования, которая была сформирована в советский период. В сегодняшних условиях такая ситуация становится неприемлемой и необходимо участие различных социальных, экономических и государственных институтов для решения накопившихся проблем и вопросов в системе высшей школы и науки.

3.2.3 Модернизация и конструирование дискурсов образования в Центральной Азии и в Казахстане

В данном параграфе будет проведен сравнительный анализ публикаций отечественных и западных специалистов, затрагивающих вопросы образования в Казахстане и странах Центральной Азии после распада Советского Союза. Мы

разделили данные работы на две части: в начале будут рассмотрены работы 1999-2007 годов, затем – последние публикации в области высшего образования после 2010 года. Мы считаем, что такой анализ поможет нам выявить изменение дискурсов образования в постсоветском Казахстане и в Центральной Азии, в целом.

В 1999-2007 годах исследования в области образования стран Центральной Азии, в основном, были связаны с изучением и сравнением процессов трансформаций не только в постсоветском регионе, но и в странах Африки, Азии, Латинской Америки и Европы, где во второй половине XX века стали возникать и формироваться новые государственности [43]. Другими словами, изучение институтов образования становится частью постколониальных/постсоветских исследований центрально-азиатского региона.

В статье Д. Клузмана (J. Klugman), опубликованной в 1999 году, основным объектом исследования явились постсоветские трансформации в сфере образования в странах Центральной Азии. Распад СССР вызвал фундаментальные изменения в экономике и политических институтах в регионе, что непосредственным образом отразилось на системе образования, где насущными проблемами стали вопросы финансирования институтов образования, а также их управление [44].

В 2003 году в США вышел сборник статей по проблемам образования в странах Центральной Азии, где были опубликованы статьи зарубежных ученых и исследователей из стран Центральной Азии. В нашей работе мы рассмотрим некоторые из этих статей. В первую очередь, следует отметить работу Стефена Хейнемана (Stephen Heuneman), где указывается ряд проблем в области образования, с которыми пришлось столкнуться странам Центральной Азии. К таковым Хейнеман относит: 1) структурные проблемы, касающиеся реструктуризации вертикальной системы управления образованием; 2) вопросы финансирования и появление платного образования; 3) проблемы социального взаимодействия, к которым относятся развитие учебных программ и курсов, финансирование системы образования и качество преподавания; 4) переходный период в системе образования стран Центральной Азии, охватывающий проблемы демократизации общества и образовательных институтов, межэтнические отношения и влияние российского фактора на данную сферу [45, с.3-9].

Статья М. Джонсона (M. Johnson) из данного сборника была посвящена влиянию российского и советского образования на формирование этнической, религиозной и национальной идентичностей в Центральной Азии. По его мнению, институты образования являются значимыми для устойчивого развития данного региона в будущем [45, с.21-36].

Коллективная работа К. Андерсона (K. Anderson), Р. Помфрета (R. Pomfret) и Н.С. Усейновой представляет собой компаративный анализ дошкольного и школьного образования. Авторы выявили критическое состояние дошкольного

образования, которое резко упало в 1990-х годах, в то время как школьное образование стало более дорогостоящим, но при этом его качество заметно снизилось. Также было выявлено большое неравенство в качестве и уровня образования в городской и сельской местности [45, с.131-153].

Другая совместная работа Д. С. Вейдмана (J.C. Weidman), Д.У. Чапмана (D.W. Chapman), М. Когена (M. Cohen) и М.С. Лелей (M.C. Lelei) по доступу к образованию в странах Центральной Азии выявила ряд проблем и особенностей в этой сфере. Авторы выявили гендерное и этническое неравенство в доступе к образованию, а также проблемы образования в сельских регионах и социально уязвимых групп населения, для которых необходимы государственное финансирование в целях обеспечения бесплатными учебными материалами и питанием, а также выработка более гибких форм обучения. Исследователи также обратили внимание на неудовлетворительное состояние дошкольного образования, когда именно данная форма образования является самой важной в детском и последующем обучении. Также они выявили трудности в получении образования этническими меньшинствами в странах Центральной Азии.

Далее ими были обозначены проблемы с коррупцией в системе высшего образования, в частности, при поступлении в вузы. Авторы указали на слабую связь между университетами и рынком труда, что может служить причиной безработицы, так как вузы, не зная потребности рынка, не могут формировать эффективные учебные программы. Они также выявили проблемы управления в системе высшего образования, которая не проводит систематического анализа по своим студентам и потенциальным абитуриентам, что не позволяет вузам выработать собственную образовательную политику в отношении тех, кто у них учится и как привлечь представителей других социальных групп в свой университет. Наконец, они рекомендуют привлечь значительные инвестиции в образование для развития соответствующей инфраструктуры, как кампусы, оборудование, материальное обеспечение, подготовка и повышение квалификации преподавателей [45, с.181-197].

Относительно Казахстана для нас наибольший интерес представляют статьи по высшему образованию из данного сборника. М.К. Маклендон (M.K. McLendon) рассматривает частные вузы в Казахстане, в частности, их функционирование, взаимодействие с государством, роль в развитии инноваций и процессах модернизации. Другим исследовательским вопросом для Маклендона явился вопрос автономии вузов, вопросы академической свободы, самоуправления, могут ли университеты влиять на социальные изменения и осуществлять социальную критику. Особо следует отметить, что он указывает на довольно сложный и деликатный вопрос взаимоотношений между властью и университетами. Автор также затрагивает вопросы общественной подотчетности вузов, развитие их академических программ и необходимость постоянных систематических реформ в развитии учебных программ, подготовке кадров, финансировании образования,

поддержке студентов и институциональном управлении. В завершении статьи он также рекомендует обозначить национальные цели и приоритеты в сфере высшего образования, такие как качество, продуктивность, эффективность и доступ к получению образования [45, с.275-294].

Другая статья по высшему образованию в Казахстане представлена работой Т.С. Кабони (T.C. Caboni), где он дает ряд рекомендаций по диверсификации доходов университетов, которые могут включать средства от благотворительности, что требует внесения изменений в систему налогообложения, когда благотворительная деятельность поощряется снижением налогов для потенциальных меценатов. Другими источниками доходов, помимо оплаты обучения, могут являться дополнительные образовательные услуги, взаимодействие с выпускниками, бизнес-сообществом и другими экономическими и государственными структурами. Кабони также, как и Маклендон, предлагает вузам вести постоянную аналитическую работу над тем, кто поступает в те или иные вузы и что следует делать, чтобы расширить имеющийся контингент студентов путем привлечения представителей из других социальных групп [45, с.295-308].

В 2005 году была опубликована еще одна совместная работа Д.У. Чапмана (D.W. Chapman), Д. Вейдмана (J. Weidman), М. Когена (M. Cohen) и М. Мерсера (M. Mercer), которая была посвящена качеству образования в странах Центральной Азии. Исследование было проведено в 2002 году при поддержке Азиатского банка развития. Исследовательская группа выявила следующие проблемы снижения уровня образования: низкоквалифицированные учителя, плохое обеспечение учебниками, слабый менеджмент, практическое отсутствие руководства и наставничества, а также плохое оборудование. Авторы статьи указали прямую зависимость между качеством образования и уровнем его финансирования [46].

К.Х. Андерсон и С.П. Хейнеман в 2005 году совместно публикуют работу, в которой рассматривают такие реформы в системе образования стран Центральной Азии, как структурные изменения, реформирование в системе государственного управления образованием, появление новых учебных дисциплин, вопросы финансирования, собственности и налогообложения, которые являются основополагающими для региона. Авторы статьи также указывают на следующий этап реформ в системе образования, которым является профессиональное управление образовательных институтов в странах Центральной Азии [47].

Ж. Асанова в 2006 году публикует статью о роли Азиатского банка развития (АБР) в формировании образовательной политики в Казахстане. Она отмечает, что АБР работал с правительством Казахстана на протяжении десяти лет с 1994 по 2004 годы и выделил более 60 млн. долларов на проведение реформ в сфере образования. Банк преимущественно финансировал школьные проекты, на выделенные средства были технически оснащены около 1000

общеобразовательных школ в Казахстане, закуплены учебники и программное обеспечение для электронной системы управления, также были обучены около 2000 учителей и административный персонал школ. Банк завершил финансирование образования к 2005 году с рекомендацией правительству самостоятельно развивать, изучать, регулировать и оценивать свою систему образования [48]. Довольно сложно определить, была ли выполнена данная рекомендация в последующие 10 лет после завершения сотрудничества Казахстана с АБР.

Еще одна работа по образованию в Казахстане была опубликована в 2007 году Е. Калюжной и У. Камбампати (U. Kambhampati), которая затрагивала вопросы соотношения образования и занятости среди молодежи в переходной экономике. В ходе исследования были выявлены гендерные и региональные особенности в данных отношениях. Мужчины, как правило, чаще были нацелены на работу, чем на получение образования, но при этом они чаще испытывали проблемы с трудоустройством. Женщины, напротив, больше были нацелены на получение образования. В этом исследовании была выявлена закономерность, которая также озвучивалась российскими экспертами, что в транзитной экономике наблюдается рост институтов высшего образования при спаде экономической активности. Авторы указывают обратную зависимость между обучением и занятостью в транзитной экономике Казахстана, когда ухудшение качества образования вызывает отток молодежи из вузов и рост рабочих мест, и, наоборот, рост безработицы влечет за собой рост обучающихся в университетах. Авторы статьи приходят к заключению, что переходный этап в экономике сопровождается аналогичными процессами в образовании. Образование родителей, их доходы и отношение к образованию влияют на выбор их детей получить образование. Авторы статьи приходят к выводу, что изменения в системе образования и в сфере занятости требуют выработки определенных стратегий и выборов для более эффективного управления данными процессами [49].

Подводя итог по данному блоку публикаций за 1999-2007 годы, можно сказать, что при общем анализе институтов образования в странах Центральной Азии выявляются дискурсы структурных изменений; постсоветских трансформаций; финансирования образования; социальной сплоченности; равенства в доступе к образованию; этничности, религии, гендера в образовании; управления образованием; качества образования; различия уровня образования в городской и сельской местности, а также коррупции. В области высшего образования центрально-азиатского региона формируются дискурсы академической свободы, автономии, социальной критики, академических программ и развития учебных планов, финансовой подотчетности, поддержки студентов и управления.

Следует отметить, что при анализе систем образования стран Центральной Азии, в целом, формируются более широкие социальные дискурсы образования.

Когда Казахстан рассматривается в отдельности, то можно наблюдать спецификацию дискурсов по темам высшего образования, занятости или влиянию глобальных финансовых институтов на формирование образовательной политики. На наш взгляд, анализ образовательных дискурсов в Казахстане характеризуется отсутствием целостного подхода в изучении институтов образования. Следует изучать и исследовать социальную значимость системы образования и ее влияние на социальное и культурное развитие страны. Такая фрагментарность исследования, на наш взгляд, вызывает следующие проблемы в изучении дискурсов образования Казахстана после 2010 года.

В 2011 году был опубликован еще один сборник статей по образованию в странах Центральной Азии под редакцией Иветы Силовой (Iveta Silova), где прослеживается изменение дискурсов образования в регионе после 20-ти лет обретения независимости. В первую очередь, следует отметить, что реформы образования начинают рассматриваться в глобальном контексте, но также указывается некая изолированность системы образования в центрально-азиатском регионе [50, с.1-2], что вызывает некоторую неопределенность в изучении постсоветских трансформаций в сфере образования. В то же время, «концепция неопределенности», по мнению Силовой, помогает расширить современные теории в образовании и ожидать появление новых дискурсов образования и практик [50, с.19].

В данной книге встречается очередная статья Стефена Хейнемана, который утверждает неизбежность и предопределенность структурных изменений в системе высшего образования в странах Центральной Азии в настоящий период [50, с.27-39].

Следует отметить статью В. Томуска (V. Tomusk), где дается своеобразное восприятие Болонского процесса в Центральной Азии. По его мнению, Болонский процесс выступает в качестве экономического и политического инструмента, который использует Европейский Союз для расширения своего влияния в регионе. Он считает, что ЕС продвигает идеи Болонского процесса в странах Центральной Азии для того, чтобы увеличить возможности для европейского рынка высшего образования, привлекая студентов из Центральной Азии и, в то же время, привлечь студентов из Азии в Центральную Азию. Относительно академического сообщества стран Центральной Азии Томуск дает критическую оценку, что они не смогли выработать собственную концепцию образования, приняли западные подходы и, соответственно, перешли от состояния советской периферии к глобальной [50, с.41-61].

Еще одна статья об интернационализации образования в Центральной Азии из этого сборника принадлежит М.С. Маррилл (M.C. Marrill). Дискурс интернационализации становится возможным благодаря реализации программ мобильности студентов и преподавателей в системе высшего образования Казахстана и Кыргызстана, которые реформируют свои институты в соответствии

с требованиями Болонского процесса. Другими факторами интернационализации являются изменения в учебных планах и программах, аккредитация и двудипломное образование [50, с.145-169].

Другая, более критичная, статья о Болонском процессе в Казахстане была опубликована в 2012 году М. Ергебековым и Ж. Темирбековой, где они на личном опыте преподавания в вузе анализируют изменения, которые произошли после вхождения Казахстана в данный процесс. По их мнению, несмотря на стремление в осуществлении фундаментальных реформ в системе высшего образования, в Казахстане до сих пор сохраняется дискурс советского наследия, когда преподавание стало основной деятельностью вузовских преподавателей. Большая преподавательская нагрузка ставит под сомнение качество образования, когда возрастает количество преподаваемых курсов и когда ни студент, ни преподаватель не могут выбрать, что учить и что преподавать. Возможность мобильности вызывает вопрос знания языков, так как, чаще всего, студенты владеют только русским или казахским языком. В своем заключении авторы приходят к выводу, что система высшего образования не соответствует требованиям Болонского процесса, и все изменения, которые происходят, имеют формальный характер, а не практический [51]. Таким образом, вопросы академической свободы и исследовательской составляющей в системе университетов Казахстана ставится авторами под большой вопрос.

Последней работой, которая включается в наше исследование, является статья А. Абраева о формировании института лидерства в системе высшего образования Казахстана. Создание такого института вызвано реформами в высшей школе после вступления Казахстана в Болонский процесс в 2010 году и формированием автономности вузов с 2015 года, что, соответственно, потребует в дальнейшем новый тип вузовского управления и организации. Будущие лидеры должны будут уметь реструктурировать систему образования, работать с государственными службами, находить обеспечение и разрабатывать актуальные образовательные программы. Институт лидерства осуществляется с помощью специальных программ и тренингов, а также с помощью международных исследовательских проектов [52].

При сравнении дискурсов образования до и после 2010 года становятся очевидными изменения, произошедшие за последнее десятилетие. С 2010 года в Казахстане и некоторых странах Центральной Азии формируется дискурс глобализации в образовании. Скорее всего, это стало возможным благодаря вступлению Казахстана в Болонский процесс и последующим открытием Назарбаев университета. Несмотря на то, что Болонский процесс чаще подвергается критике, как внутри Казахстана, так и в самой Европе, тем не менее, эти изменения влияют на формирование дискурсов глобализации и интернационализации в странах Центральной Азии, которых до 2010 года не было. В то же время, необходимо отметить, что дискурсы советского образования

до сих пор сохраняются в системе высшего образования, при которых осуществление идеи Гумбольдта об исследовательском университете в настоящее время не представляется возможным. Другими словами, советские дискурсы образования на постсоветском пространстве еще сохраняются и деконструированы лишь частично, и нынешние реформы в системе высшего образования носят формальный характер.

Концепция неопределенности в образовании дает возможность западным исследователям говорить о переходе стран Центральной Азии к глобальной периферии, когда участники образовательного процесса переходят от потребления советских ценностей образования к западным, которые характеризуются как оптимальные и современные. Перед академическим сообществом Казахстана стоит задача осмысления и изучения системы образования, его роли для социального и культурного развития страны, а также выработки собственной концепции образовательной политики. В целом, дискурсы образования после 2010 года характеризуются такими понятиями, как глобализация, интернационализация, лидерство, автономия, усложнение, развитие, изменчивость и неопределенность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конец XX – начало XXI века можно обозначить процессами формирования глобальной философии, которая идет на смену постмодернизму. Глобализация измеряется не только экономическими и политическими параметрами, но также социальными и культурными, к которым относятся институты образования. Соотношение глобального и локального дискурсов образования выявляет проблему взаимодействия уникального и универсального, единичного и целого. Национальный уровень не всегда воспринимает глобальность, массовость образования, которая, можно сказать, размывает культурные и образовательные идентичности в тех или иных странах. В свою очередь, глобальный дискурс включает региональные, локальные аспекты образования.

Относительно взаимодействия власти и знания, государства и образования, следует сказать, что процессы глобализации выявляют более глубокую взаимную зависимость институтов образования от государства, и государства от системы образования, как основного фактора устойчивого развития. Образование, как основной индикатор социального развития на национальном уровне требует государственной поддержки и регулирования, как в западных, так и в постсоветских странах. Считается, что институты образования не могут саморегулироваться, государство использует образование для эффективного устойчивого развития, которое выходит за рамки национального и становится частью глобального порядка.

На глобальном уровне реформирование образования является основной задачей институтов развития, таких как Всемирный банк, Международный валютный фонд, Азиатский банк развития, Европейский банк реконструкции и развития и других, которые, в свою очередь, требуют участия национальных государств для реализации и улучшения устойчивого развития на мировой уровне. Можно сказать, что концепция Мишеля Фуко «власть-знание» в данном аспекте актуализируется и прирастает экономическими и социальными факторами, помимо политического. Другими словами, процессы глобализации в образовании значительно расширяют дискурс «власть-знание» в XXI веке.

В современных взаимоотношениях власти и знания становится необходимым выработка образовательных политик в тех или иных странах, которые учитывали бы региональные особенности и являлись составной частью глобальной системы образования.

При изучении концепции «власть-знание» Мишеля Фуко и ее влияние на формирование современных дискурсов образования были решены следующие задачи:

1. Критический подход Фуко оказал большое влияние на теоретическое развитие образовательной политики в западных странах с использованием его археологического и генеалогического методов исследования. Это позволило

западным специалистам решить ряд насущных вопросов в сфере образования с применением данных подходов для более эффективного регулирования образовательной политики ряда стран, включая Великобританию и Новую Зеландию.

2. Постструктурализм Фуко имеет большой потенциал для дискурсов образования не только в западных странах, но также применимы для постсоветского пространства, который в настоящее время испытывает процессы глобализации в системе образования.

3. В последние годы наблюдается влияние и расширение глобальных дискурсов образования на постсоветском пространстве, что, скорее всего, связано с государственной политикой стран бывшего Советского Союза, взявших курс на модернизацию системы образования, включая высшее образование.

4. Вступление в Болонский процесс ускорило процессы глобализации в системе высшего образования стран Центральной Азии, но, в то же время, оно вызвало ряд критических откликов со стороны казахстанских и западных экспертов в области образования, которые необходимо принять во внимание при формировании стратегии образовательной политики Республики Казахстан.

При рассмотрении дискурсов образования в современном Казахстане и странах Центральной Азии, можно сказать, что данный регион все еще находится в переходном состоянии, характеризующемуся постсоветскими трансформациями и изменениями в экономической, социальной и политической сферах общества. До сих пор сохраняются советские дискурсы образования, влияющие на закрытость системы высшего образования, ее изолированность от социального и экономического развития страны и региона.

Возможно, для Казахстана и стран Центральной Азии следует учитывать не только западные образовательные образцы, но также включать региональные особенности и использовать опыт других азиатских стран, у которых уже накоплен опыт модернизации и глобализации системы высшего образования. Такой селективный подход в вопросах реструктуризации и децентрализации системы образования, на наш взгляд, будет полезен для разработки собственной образовательной политики в Казахстане.

В настоящее время можно констатировать формирование и влияние глобальных дискурсов на институты образования в Казахстане, что стало возможным благодаря подписанию Болонского процесса. Хотя данный процесс сейчас вызывает много критики и вопросов со стороны специалистов, следует сказать, что данные процессы оказывают влияние на изменение ситуации в системе образования, которая будет меняться в будущем. Вероятно, нынешняя ситуация еще не совсем понятна для осмысления, но, по мнению Иветы Силовой, данная концепция неопределенности может заложить основы для формирования новых дискурсов в образовании центрально-азиатского региона [50, с.1-23].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М.: АСТ: АСТ Москва, 2010. – 704 с.
- 2 Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сad, 1994. – 408 с.
- 3 Фуко М. Рождение клиники. М.: Академический Проект, 2010. – 252 с.
- 4 Фуко М. Археология знания. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2012. – 406 с.
- 5 Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: «Ad Marginem», 1999. – 479 с.
- 6 Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. – 448 с.
- 7 Фуко М. Использование удовольствий. История сексуальности. Т. 2. СПб.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
- 8 Фуко М. Забота о себе. История сексуальности – III. М.: Рефл-бук, 1998. – 288 с.
- 9 Вен П. Фуко. Его мысль и личность. СПб.: Владимир Даль, 2013. – 195 с.
- 10 Olssen M., Codd J. and O'Neill A.-M. Education policy: globalization, citizenship and democracy. London: SAGE Publications, 2010. – 326 p.
- 11 Ball S.J. (ed.) Foucault and education: disciplines and knowledge. London: Routledge, 1990. – 224 p.
- 12 Scheurich, J. Policy archeology: a new policy studies methodology // Journal of Education Policy. – 1994. - № 9. - P. 297-316.
- 13 Gale T. Critical policy sociology: historiography, archeology, and genealogy as methods of policy analysis // Journal of Education Policy. – 2001. - № 16. – P. 379-393.
- 14 Codd J. The construction and deconstruction of educational policy documents // Journal of Education Policy. – 1988. - № 3. – P. 235-247.
- 15 Делёз Ж. Фуко. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. – 255 с.
- 16 Вен П. Фуко. Его мысль и личность. СПб.: Владимир Даль, 2013. – 195 с.
- 17 Бланшо М. Мишель Фуко, каким я его себе представляю. СПб.: Machina, 2002. – 96 с.
- 18 Сумерки богов. М.: Политиздат, 1990. – 398 с.
- 19 Фуко М. Живопись Мане. СПб.: Владимир Даль, 2011. – 232 с.
- 20 Бланшо М. Ожидание забвения. СПб.: Амфора, 2000. – 176 с.
- 21 Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. – 2002. - № 5-6. – С. 1-14.
- 22 Шелер М. Университет и народный университет. Малинкин А. Макс Шелер о реформе высшего образования в Веймарской республике // Логос. – 2005. - № 6. – С. 60-97, 150-159.
- 23 Логос. – 2013. - № 1.

- 24 Spring J. Globalization of education: an introduction. New York: Routledge, 2009. – 263 p.
- 25 Maringe F. and Foskett N. (eds) Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives. London: Continuum, 2010. – 337 p.
- 26 Elliot G., Fourali C. and Issler S. (eds) Educational and social change. Connecting local and global perspectives. London: Continuum, 2010. – 333 p.
- 27 Schofer E. and Meyer. J.W. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century //American Sociological Review. – 2005. - № 70. – P. 898-920.
- 28 Zajda J. (ed.) International handbook on globalization, education and policy research. Global pedagogies and policies. The Netherlands: Springer, 2005. – 853 p.
- 29 Schultz T. Investment in human capital //American Economic Review. – 1961. - № 51. – P. 1-17.
- 30 Coleman J.S. The concept of equality of educational opportunity //Harvard Educational Review. – 1968. - № 38. – P. 7-36.
- 31 Phillips D. and Schweisfurth M. Comparative and international education: an introduction to theory, method, and practice. UK: Continuum, 2009.–181 p.
- 32 Pop D. (ed.) Education policy and equal education opportunities. New York: Open Society Foundations, 2012.–300 p.
- 33 Marginson S., Kaur S. and Sawir E. (eds) Higher education in the Asia-Pacific: strategic responses to globalization. London and New York: Springer, 2011.–496 p.
- 34 Yencken D., Fien J. and Sykes H. (eds) Environment, education and society in the Asia Pacific. Local traditions and global discourses. London and New York: Routledge, 2000. – 360 p.
- 35 Hershock P.D., Mason M. and Hawkins J.N. Changing education. Leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific. Hong Kong: Springer, 2007. – 353 p.
- 36 Mok K. and Welch A. Globalization and educational restructuring in the Asia Pacific region. New York: Palgrave, 2003. – 391 p.
- 37 Bjork C. (ed.) Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions. The Netherlands: Springer, 2006.–255 p.
- 38 Будущее высшего образования и академической профессии: Страны БРИК и США /под ред. Ф. Альтбаха и др. М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2013.–248 с.
- 39 Ляленкова Т. Советское образование: миф и реальность. Сайт: <http://www.svoboda.org/content/transcript/24372892.html> (доступ 10.04.2014).
- 40 Осипов Г.В., Кара-Мурза С.Г. Общество знания: История модернизации на Западе и в СССР. М.: Книжный дом «Либроком», 2013.–368 с.
- 41 Перлов А., Корчинский А. Российскому образованию необходимо избавиться от двух иллюзий: эксперты РГГУ о роли высшей школы. Сайт: <http://theoryandpractice.ru/posts/8269-humanitarian> (доступ 05.04.2014).

42 Ракитов А.И., Грановский Ю.В., Ярилин А.А., Журавлев В.Н. Наука и образование: интеллектуальные ресурсы России в эпоху глобальных трансформаций. М.: Наука, 2009. – 239 с.

43 Heyneman S.P., Sanja Todotic-Bebic. A renewed sense for the purposes of schooling: the challenges of education and social cohesion in Asia, Africa, Latin America, Europe and Central Asia //Prospects. – 2000. - № 30. – P. 145-166.

44 Klugman J. Financing and governance of education in Central Asia //МОСТ-MOST – 1999. - № 9. – P. 423-442.

45 Heyneman S.P. and DeYoung A.J. (eds) The challenge of education in Central Asia. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003. – 400 p.

46 Chapman D.W., Weidman J., Cohen M. and Mercer M. The search for quality: a five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia //International Journal of Educational Development. – 2005. - № 25. – P. 514-530.

47 Anderson K.H. and Heyneman S.P. Education and social policy in Central Asia: the next stage of the transition //Social Policy and Administration. – 2005. - № 39. – P. 361-380.

48 Asanova, J. Emerging regions, persisting rhetoric of educational aid: the impact of the Asian Development Bank on educational policy making in Kazakhstan //International Journal of Educational Development. – 2006. - № 26. – P. 655-666.

49 Kalyuzhnova Y. and Kambhampati U. Education or employment – choices facing young people in Kazakhstan //Journal of International Development. – 2007. - № 19. – P. 607-626.

50 Silova I. (ed.) Globalization on the margins: education and postcolonial transformations in Central Asia. USA: IAP – Information Age Publishing, 2011. – 375 p.

51 Yergebekov M. and Temirbekova Z. The Bologna process and problems in higher education system of Kazakhstan //Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. - № 47. – P. 1473-1478.

52 Abrayev A. Changes in higher education of Kazakhstan: implications for HEI leadership //International Journal of Global Ideas. – 2013. - № 1. – P. 18-38.