
ПЕДАГОГИКА

УДК 37

А.Г. Китариогло*Красноярский государственный педагогический
университет имени В.П. Астафьева**г. Красноярск, Россия**kitarioglo@gmail.com***ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВЛАСТЬ
КАК ФАКТОР ПРОГРЕССИВНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ*****[Alexander G. Kitarioglo Pedagogical power
as a factor of progressive transformations in the sphere of education]***

It is considered the study of the degree and potential of pedagogical power's influence on the sphere of education. Despite the rare use of this term in the scientific literature, it gradually becomes the subject of scientific research. The author considers the characteristic features of pedagogical power's manifestation at various hierarchical levels of social reality and through the prism of social progress. Along with the explication of the ambiguity concerning the content of the notion of social progress, the vectors of manifestations of pedagogical power participating in its formation are being designated. The question of the principal possibility of it being abused and probable forms of such possible abuse is under consideration. The essential moment of a new, subject-subject pedagogical paradigm – the content of the concept of "Good-for-the-Student" is accentuated and problematized. A conclusion is made about the importance and availability of the great potential of the pedagogical power for a positive and innovative impact on the education system as a whole, and also to ensure its stable effectiveness.

Key words: pedagogical power, social progress, subject-subject pedagogical paradigm, Good-for-the-Student.

Понятие педагогической власти не относится к числу широко обсуждаемых в современной педагогике и философии. Но внимание к данному феномену возрастает [1; 6] и обусловлено оно объективными причинами: усложнение социальной системы, трансформация в сфере образования и углубление взаимосвязей между философией власти и философией образования. Большинство авторов обычно не используют сам термин «педагогическая власть», когда она является предметом их исследования [5; 9; 11]. Педагогическая власть является одним из значимых факторов, определяющих специфику, динамику и иные составляющие этих процессов [3]. Чтобы лучше по-

нять механизм и степень этого влияния, целесообразно рассмотреть проявление педагогической власти на разных уровнях ее актуализации.

Во-первых, она проявляется на макросоциальном, культурно-цивилизационном уровне, связанном с реализацией аксиологических систем, моральных и социальных императивов посредством влияния политических институтов, СМИ, церковной традиции, литературы и т.п.

Во-вторых, педагогическая власть имеет место в социальных процессах, включающих в себя властную составляющую и разворачивающихся на уровне малых групп.

В-третьих, педагогическая власть происходит на уровне межличностных отношений и подлежит изучению во взаимодействиях, когда навязывание воли одного человека другому человеку становится вполне очевидным. Отметим, что в данном случае потребуются дополнительное уточнение о характере и природе такого властного взаимодействия на предмет его подпадания под «юрисдикцию» находящегося в фокусе нашего внимания понятия.

Если на первом уровне педагогическая власть как правило не имеет какой-либо определенной локализации и не связана с какой-либо однозначно определенной идеей или задачей, то на обоих последующих уровнях можно достаточно четко различать полюса властного отношения (хотя они могут меняться местами в ходе взаимодействия). Поскольку функции власти, а также формы ее проявлений являются сущностными моментами ее природы, то они на всех упомянутых нами уровнях инвариантны: инструктирование, наказание, надзор и т.п. Данную структуру иерархии уровней реализации педагогической власти обуславливают стратификация самого социального субстрата и необходимый когнитивный прагматизм для лучшего понимания логики и механизмов ее функционирования. Причем все три выше обозначенные уровня существуют синхронно и находятся в состоянии диалектического единства.

Помимо уровней в структуре актуализации педагогической власти явно дифференцируются сферы реализации, где ключевым понятием будет характер субъекта властного отношения. Первую сферу составляет институт образования в узком смысле слова, к которой мы можем отнести школу, ВУЗ и другие образовательные учреждения, теснейшим образом связанные с государством и другими властными институтами. Вторую сферу представляет собой семья и малые социальные группы, в рамках которых непрерывно осуще-

ствляется передача социального, культурного, хозяйственно-экономического, технического и иного опыта. Кроме этих двух важнейших сфер, можно обозначить и другие относительно специфические области реализации педагогической власти. Это, например, так называемая власть идей, которая может действовать в информационном пространстве и не может быть однозначно идентифицирована с каким-либо субъектом социального действия.

Будучи фактором образовательных и социокультурных процессов, педагогическая власть оказывается неотъемлемым условием, предпосылкой и средством социального прогресса. Само понятие прогресса при ближайшем рассмотрении представляется не таким однозначным и определенным, как может показаться на первый взгляд, принимая во внимание его довольно широкий узус в научной и публицистической литературе. С одной стороны, этот термин инвариативно содержит сему роста, увеличения, усложнения – все это можно обозначить его фактологическим, нравственно нейтральным измерением. В этом смысле он употребляется в таких выражениях: «налицо прогрессирующая безграмотность населения»; «наблюдается прогресс в примирении враждующих идеологий». С другой стороны, можно констатировать наличие нравственно-положительной коннотации у самого словосочетания «социальный прогресс», что осложняет задачу научно-добросовестного, беспристрастного использования этого понятия. По нашему мнению, эта коннотация возникла в силу положительной нравственной оценки вектора изменения социума со стороны господствующей идеологической парадигмы. Понятно, например, что для демократической парадигмы укрепление позиций инакомыслия и свободы слова является прогрессивным изменением в социуме. То же самое для авторитарной парадигмы уже будет диаметрально противоположным. Иными словами, не само это понятие отдельно, но контекст, сама система координат определяют то аксиологическое содержание, которое оно призвано актуализовать в каждом конкретном случае. За последнее столетие использования этого термина в научно-публицистической сфере произошло закрепление этой положительной коннотации в данной лексеме и есть большая вероятность, что данная коннотация уже воспринимается не в качестве таковой (как акциденция), но в качестве сущностной составляющей. Поэтому правильное понимание и употребление термина «социальный прогресс» возможно только с учетом уже содержащегося в его смыслоупотреблении идеологического, социально-парадигмального контекста.

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

Необходимо оговориться, что все вышеупомянутые признаки следует понимать, говоря языком математики – по модулю или по максимально достигнутой величине. В этом смысле все человечество воспринимается как некая логическая, гомогенная монада. Иначе, при любом другом, меньшем масштабе рассмотрения эти признаки будут наблюдаться лишь у цивилизаций, культур или отдельных государств. Соответственно, говоря о влиянии педагогической власти на все сферы общества, можно проследить это влияние в соответствии с указанными направлениями. Образование призвано обогатить человека знаниями и раскрепостить, а совершенствование педагогической власти является средством этого раскрепощения. Именно наличие знаний, а в еще большей степени их постоянный прирост и качественное совершенствование делает возможным для человека деятельностное измерение его бытия. Благодаря обитанию в этой ноосферной среде человек может не только целеполагать, но и выбирать, разрабатывать и реализовывать различные пути достижения поставленных целей. Таким образом происходит его самореализация как личности, когнитивного творческого субъекта (высвобождение потенциала), и, в то же время, воплощение посредством конкретной деятельности различных созидательных и прогрессивных целей. Все это есть ни что иное, как раскрепощение человека, обретение им все большего пространства для освоения, появление все новых траекторий его развития.

Представляется оправданным вводимое Е.А. Смирновым разделение сферы образования на формальную и неформальную составляющие. Рассматри-

вая феномен образования в широком смысле нельзя не согласиться, что этот процесс носит перманентный пространственно-временной характер, если понимать под образованием не только и не столько некий результат (совокупность знаний и умений), но в первую очередь процесс любого (прямого или косвенного) информационного взаимодействия личности с социумом. А любое такое взаимодействие, как мы уже знаем, непременно включает в себя и актуализует педагогическую власть.

В узком смысле образование синонимично его формальной составляющей и понимается как социальный институт. Именно этот социальный институт, в силу имманентно присущей ему интенциональности, призван быть основным инструментом самовоспроизведения, модификации и коррекции социальной реальности. «Образование как социальный институт, т.е. так называемое формальное образование... с одной стороны, питается, поддерживается информальным, внеинституциональным образованием, но с другой стороны, также и вступает в конфликт с ним. Однако именно формальное образование играет решающую, конституирующую роль в процессе постоянного генезиса социальной структуры общества. Институт образования не только готовит людей к участию во властных структурах. Он сам являет мощную властную структуру, формирующую многочисленные и многообразные дисциплинарные пространства. Наряду с тюрьмой, армией, религией, спортом и т.д. институт образования обеспечивает тот или иной, исторически определенный социальный порядок» [10, с. 119–120].

В широком смысле субъектом, а точнее агентом образования выступает вся социальная реальность, воспроизводящая самое себя. Следует согласиться с выводами В.В. Минеева, обобщающего идеи Мартина Хайдеггера, Карла Ясперса, Теодора Адорно, Стивена Тулмина, Джона Хоргана и целой плеяды других ярких мыслителей: «Внеличный, инструментальный характер научно-технического знания как такового, открывает дорогу манипулированию человеком, углублению дегуманизации общества. Ученый, верный принципам объективного познания, видит в другом человеке объект, просто вещь среди вещей. Такая наука оказывает деформирующее воздействие на сознание, на физическое и душевное здоровье человека. Пренебрежение качественной неповторимостью явлений в пользу количественной оценки, подавление чувственности, воображения, образного мышления» [8, с. 33].

Сказанное выше преимущественно в адрес ученых полностью применимо и в отношении педагогов, передающих накопленный опыт другим. Возможно, даже в большей степени, чем в отношении исследователей, озабоченных получением нового знания. В этом контексте необходимо отметить положительную роль возникшего и кодифицированного на рубеже последних двух столетий акцента на субъектном характере участия обеих сторон педагогического процесса, что выразилось, в частности, в закреплении на уровне российских официальных образовательных стандартов концепта субъект-субъектной учебной парадигмы. Смеем надеяться, что данный факт является не единичным акцидентальным событием, но маркером процесса оздоровления и присутствия самокритичной рефлексии у лиц, институционально наделенных педагогической властью. Вполне закономерным является и то, что этот процесс выправления нежелательного и чреватого провоцированием деструктивных методологических тенденций перекоса возник именно в русле педагогического дискурса. Это подтверждает наше предположение об имманентном педагогической власти нравственно-положительном императиве, который делает ее в свою очередь действенным фактором-антидотом против различных попыток злоупотребления ею.

Но было бы наивным полагать, что сама по себе педагогическая власть может стать некоей панацеей, нормализуя любой контекст своего присутствия. К сожалению, необходимо констатировать наличие и осуществление возможности различного рода злоупотреблений педагогической властью. Имея широкий спектр форм своего проявления, она допускает их творческую реализацию в зависимости от конкретной личности и конкретной ситуации. И именно на лице, осуществляющем педагогическую власть, лежит бремя выбора целей, форм и методов ее конкретного использования и ответственность за него. Возможна ситуация, когда один из аспектов или одна из форм педагогической власти станет восприниматься ее субъектом предпочтительно, замещая или подменяя педагогическую власть, выдавая часть за целое. Например, учитель или официальный орган (индивидуальный или коллективный субъект) могут начать использовать функции целеполагания и контроля как единственную форму реализации своей педагогической власти. Взаимодействие между сторонами-участниками педагогического процесса очень скоро вырождается и по своему характеру и целям перестанет

быть педагогическим. Нечто похожее происходит ныне в отечественной системе образования, когда контролирующие органы функционируют как самостоятельные, реализуя не интегральную служебную функцию, а свою собственную, в их собственных глазах самоценную и слабо согласованную с остальными субъектами данного процесса.

Верно и обратное: возможность злоупотребления присутствует на всем протяжении и в любом аспекте человеческой деятельности и сказанное выше о педагогической власти истинно не только по отношению к ней, но и к науке в целом. Однако в случае злоупотребления педагогической властью (что предполагает нарушение ее конституирующей составляющей – идентификационно-энтелехийного телоса) она перестает быть таковой по существу и вырождается в низшие формы властного взаимодействия: тиранию, подчинение, господство и т.п.

В этой связи уместно вспомнить теорию Макса Вебера о трех чистых типах легитимного господства. Их легитимность может иметь разный характер: *рациональный* «то есть основывается на вере в легальность установленного порядка и законность осуществления господства на основе этой легальности (легальное господство)»; *традиционный* «т.е. основывается на обыденной вере в святость традиций и вере в легитимность авторитета, основанного на этих традициях»; *харизматический*, «т.е. основывается на незаурядных проявлениях святости или геройской силы, или образцовости личности и созданном этими проявлениями порядке (харизматическое господство)» [2]. Педагогическая власть не соответствует ни одному из названных типов, не подпадает под концепт господства вообще, хотя и имеется поверхностное сходство (например, ориентация на образцовую личность). Власть учителя не должна быть нацелена на господство вообще, какой бы харизмой он ни обладал, так как ее конституирующим признаком является максимальное раскрытие интеллектуального и нравственного потенциала Обучающегося, построение целей, форм и траектории обучения с приоритетом интересов самого Обучающегося. Любые сопутствующие этой стратегической цели обстоятельства (уникальные, высокоэффективные методики или выдающиеся личные качества Учителя) должны быть де-юре и де-факто тактическими (подчиненными главной цели).

В этом отношении довольно сложным для понимания правильности употребления педагогической власти является коллизия целеполагания в педагогическом взаимодействии Учащего и Обучающегося. (Мы считаем, что в

контексте господствующей ныне в педагогике субъект-субъектной парадигмы, правильнее дихотомировать участников педагогического процесса как «Учащий и Учащийся», хотя традиционно это были всегда «Учащий и Обучаемый»). Если приоритет интересов Учащегося не вызывает вопросов и признается как самоочевидный (ведь, в сущности, весь педагогический процесс и существует для того, чтобы социум воспроизвел себя, а его новый член самореализовался), то конкретное содержание того, что есть искомое и стяжаемое с помощью педагогического процесса Благо-для-Учащегося является вопросом уже вполне дискуссионным и неоднозначным. В той мере, в которой представление о Благедлясебя самого Учащегося не совпадает с аналогичным Учащего, процесс актуализации педагогической власти во взаимодействии обоих субъектов образовательного процесса будет реализовываться по типу странного аттрактора, тяготея между полюсами насилия и принуждения, с одной стороны, свободного творчества и развития – с другой. Для правильного ответа на поставленный вопрос о содержании этого Блага-для-Учащегося необходимо не только точное знание того, что таковым считает сам Учащийся, но и специфики контекста его социального бытия, задатков, склонностей, типа психической организации, господствующей идеологической парадигмы, конкретного социального заказа и некоторых других факторов. Приходится признать, что, несмотря на имеющуюся ныне устойчивую тенденцию укрепления и распространения субъект-субъектной педагогической парадигмы, возможна такая ситуация (которая, кстати сказать, являлась априорно признаваемой и единственно возможной при субъект-объектной модели педагогического взаимодействия), когда Учащий точнее и правильнее знает цель участия Учащегося в педагогическом процессе нежели последний. Более того, это почти всегда справедливо в силу большей (возрастной) динамической изменчивости Учащегося и особенно актуально в постфигуративной образовательной парадигме [7], а также при стратегическом образовательном целеполагании, для которого у Учащегося зачастую нет необходимых объективно сформировавшихся умений. Однако и в такой ситуации педагогическая власть останется самотождественной и не претерпит сущностной деформации, несмотря на то, что таргетационный диссонанс Учащего и Учащегося с неизбежностью повлечет за собой склонение аттрактора к авторитарному полюсу педагогического взаимодей-

ствия, в силу того, что сохранен ее конституирующий момент – приоритет Блага-для-Учащегося. Следует еще раз подчеркнуть, что последнее, а именно – содержательное определение Блага-для-Учащегося является слабым, дискуссионным местом в системе актуализации педагогической власти.

Таким образом, даже беглый анализ показывает исключительно важное место фактора педагогической власти в динамике системы образования. Роль этого фактора, конечно же не однозначна, но в целом он способен поддерживать стабильность, устойчивый характер развития системы образования, особенно принимая во внимание возрастающий авторитет фукодианской концепции власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. М: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. *Вебер М.* Типы господства // [Электронный ресурс] URL: http://www.pseudology.org/History/Weber_Tipy_Gospodstva2.pdf. (Дата обращения 17.07.2017).
3. *Китарюгло А.Г.* Педагогическая власть: сущность и проявления // Молодежь и наука XXI века: XVII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы философии и социологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Е.Н. Викторук. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 14 апреля 2016.
4. *Китарюгло А.Г., Минеев В.В.* Понятие педагогической власти: от педагогики – к философии // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (5–6 апреля 2017 г.; «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»). М., 2017.
5. *Кузин И.В.* Ребенок, гений и власть // Философия образования. Серия “Symposium”, Вып. 23 / Сборник материалов конференции. Санкт-Петербург, 2002.
6. *Матвиенко Т.Н.* Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии П.М. Фуко // Известия ВолгГТУ. 2012. № 10.

7. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
8. *Минеев В.В.* Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24) / Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева. Красноярск, 2013.
9. *Пигров К.С.* Образование и насилие: Сборник статей / Под ред. К.С. Пигрова. СПб., 2004.
10. *Смирнов Е.А.* Власть образования и образование власти // Серия "Symposium", Философия образования. Вып. 23 / Сборник материалов конференции. Санкт-Петербург, 2002.
11. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб.; М., 2003.

REFERENCES

1. *Bim-Bad B.M.* Pedagogical encyclopedic dictionary. M: The Great Russian En-Cyclopedia, 2002.
2. *Weber M.* Types of domination // [Electronic resource] URL: http://www.pseudology.org/History/Weber_Tipy_Gospodstva2.pdf. (Date of circulation on July 17, 2017).
3. *Kitioroglo A.G.* Pedagogical power: essence and manifestations // Youth and science of the XXI century: XVII International forum of students, graduate students and young scientists. Actual problems of philosophy and sociology: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference / Ed. E.N. Victorik. Krasnoyarsk. April 14, 2016.
4. *Kitarioglo A.G., Mineev V.V.* The concept of pedagogical power: from pedagogy to philosophy, // Pedagogical education at the junction of epochs: innovations and traditions in the field of educational technologies. Collection of proceedings of the International Scientific and Practical Conference (April 5-6, 2017). Moscow, 2017.
5. *Kuzin I.V.* Child, genius and power // Philosophy of Education. Series "Symposium", Vol. 23 / Conference proceedings. St. Petersburg, 2002.

6. *Matvienko T.N.* The correlation between the categories "education" and "power" in the modern world: a critical analysis in the socio-philosophical heritage of P.M. Foucault // News of Volgograd State Technical University. 2012. No 10.
7. *Mead M.* Culture and the world of childhood. M., 1988.
8. *Mineev V.V.* The future does not go by: the reform of education in the context of global processes // Vestnik Krasnoyarsk State Pedagogical University. 2013. No 2 (24) / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2013.
9. *Pigrov K.S.* Education and violence: Collection of articles / Ed. K.S. Pigrova. SPb., 2004.
10. *Smirnov E.A.* The power of education and the formation of power // Series "Symposium", Philosophy of Education. No. 23 / Conference proceedings. St. Petersburg, 2002.
11. *Hekhauzen H.* Motivation and activity. St. Petersburg; M., 2003.

21 октября 2017 г.