Научно-педагогическая концепция П.М. Фуко

тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, кандидат педагогических наук Матвиенко, Татьяна Николаевна

**Год:**

2012

**Автор научной работы:**

Матвиенко, Татьяна Николаевна

**Ученая cтепень:**

кандидат педагогических наук

**Место защиты диссертации:**

Волгоград

**Код cпециальности ВАК:**

13.00.01

**Специальность:**

Общая педагогика, история педагогики и образования

**Количество cтраниц:**

166

## Оглавление диссертации кандидат педагогических наук Матвиенко, Татьяна Николаевна

Введение.

Глава I. Социально-исторические аспекты генезиса научно-педагогической концепции «образования-пайдеи» П.М. Фуко.

1.1. Социально-исторические предпосылки формирования педагогических идей П.М. Фуко.

1.2. Научно-философские истоки становления педагогических взглядов

П.М. Фуко.

Выводы главы 1.

Глава II Сущностные основы научно-педагогической концепции «образования-пайдеи» П.М. Фуко.

2.1. Сущность историко-педагогической концепции (концепции «технико-политической истории школы») П.М. Фуко.

2.2. Модель «образования-пайдеи» П.М. Фуко.

Выводы главы II.

## Введение диссертации (часть автореферата) На тему "Научно-педагогическая концепция П.М. Фуко"

Актуальность исследования. Современное социогуманитарное знание максимально концентрирует исследовательский фокус на реального человека. При этом ведущей тенденцией в развитии отечественной системы образования последнего периода стало стремление к гуманизации. Соответственно, современная педагогическая теория и институты образования, ориентируясь на гуманистические ценности, все более обнаруживают тенденцию движения к идеалам истинной образованности, культуры и интеллигентности человеческой личности посредством формирования коллегиальных, равноправных, демократических взаимоотношений между учителем и учащимся.

Приоритетной задачей отечественной школы последнего времени становится воспитание человека как свободной, толерантной, самостоятельной, критически мыслящей и духовно-нравственной личности, а так же формирование богатого внутреннего мира ученика.

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

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

П.М. Фуко, создавший в сер. XX в. оригинальную педагогическую концепцию «образования-пайдеи», широко признаваемую в США и Западной Европе, справедливо считается одним из крупных теоретиков гуманистической педагогики втор. пол. XX в. Педагогическое наследие французского ученого охватывает широкий спектр педагогических проблем: целей, задач, форм, методов и средств воспитания и обучения, и потому, его изучение представляется все более востребованным для современной российской педагогики.

Следует отметить тот факт, что несмотря на теоретическую и практическую значимость концепции П.М. Фуко, изучение его педагогической теории и деятельности в отечественной педагогической историографии никогда не составляло предмета отдельного, специализированного исследования. До настоящего момента времени в российской педагогике не существует ни одной работы (тезисов, статьи, монографии, диссертации), посвященной педагогическому на- \* следию Фуко (исключение составляет только отдельная статья Г.А. Бейсеновой «Философия образования П.М. Фуко как проекция концепции власти-образования»).

Это обстоятельство, в свою очередь имеет ряд первопричин — идеологическая невостребованность тематики гуманизации воспитания в советской педагогической историографии, непопулярность вопросов заимствования зарубежного опыта в развитии системы образования и мн. др. Кроме того, следует отметить и тот факт, что педагогическое творчество Фуко несистематично и явно недостаточно представлено на русском языке, очевиден явный недостаток целостных переводных изданий педагогических трудов современных французского мыслителя.

Вместе с тем, педагогическое учение Поля Фуко относится к классике мировой педагогической мысли XX в. и потому изучение его педагогической концепции представляет собой относительно новый этап в развитии отечественной теории и истории педагогики.

В целом, обращение к педагогическому наследию Фуко должно способствовать более глубокому усвоению его идей российским педагогическим сообществом, что должно стать одним из шагов на пути интеграции отечественной педагогической мысли в мировую педагогику. Это, в свою очередь является одним из условий успешного развития теоретико-методологического базиса современной российской педагогики.

Одновременно, официально постулируемый тезис о том, что вектор будущего развития российского общества определяется ценностями демократии, побуждает к интенсификации научно-теоретических исследований сущностных, аксиологических и гносеологических детерминант развития образования как демократического института. Действительно, как известно, на современном этапе Россия вступила на неизбежный путь построения демократического, правового государства, формирования гражданского общества, и, в этой связи, проблема демократизации школы остаётся в центре внимания общественных и педагогических кругов. Демократизация - это тенденция, объективно присущая современному образованию во всем мире, во многом потому, что школа является одним из наиболее эффективных инструментов социально-демократического развития государства.

В настоящий момент времени, демократическая ориентация развития образования, равно как и ее различные аспекты - автономизация, либерализация, гуманизация, плюралистичность, дифференцированность, профильность, от- . крытость, провозглашаются в числе основных приоритетов государственной политики в области образования.

При этом в аспекте социально-политических проблем современного российского, и в том числе и западного общества, вопросы эмансипации личности и роли института образования в данном процессе, многоаспектно разработанные в социально-философском наследии П.М. Фуко, являются крайне актуальными. Но как было отмечено выше, педагогическое учение Фуко, остается в отечественной педагогической историографии малоизученной и неизвестной областью.

Состояние изученности проблемы. Проблема исследования педагогического наследия П.М. Фуко носит междисциплинарный характер. В диссертации осуществлен широкий круг исследований, разрабатывавших различные аспекты педагогического наследия П.М. Фуко. Историографический анализ существующих работ свидетельствует об отсутствии целостных, специализированных исследований, где было бы систематизировано педагогическое наследие и в обобщенном виде представлена сущность доксологической концепции педагогического процесса П.М. Фуко.

Исследования педагогического наследия французского ученого в нашей стране долгое время были невозможны ввиду идеологической предвзятости и политизированности данного вопроса в советскую эпоху. Переведенными на русский язык до настоящего времени являются только основные философские сочинения Фуко.

Использование в данной диссертации большого числа впервые введенных в научный оборот оригинальных произведений и публикаций П.М. Фуко позволило дать более объективную и аналитическую оценку его педагогического наследия и сделать конкретные выводы относительно сущности его педагогической концепции.

Вместе с тем, современные достижения отечественной историко-педагогической науки и сравнительной педагогики в известной степени восполняют пробел по рассматриваемой проблеме.

Так, анализ научно-педагогической литературы позволяет говорить о том, что существенный вклад в разработку проблемы развития педагогической мысли и образования за рубежом внесли исследования И.С. Бессарабовой, Б.М. Бим-Бада, Н.Е. Воробьева, Н.М. Воскресенской, Б.Л. Вульфсона, Г.Д. Дмитриева, B.C. Леднева, И.Я. Лернера, З.А. Мальковой, В.М. Монахова, Н.Д. Никанд-рова, В.Г. Разумовского, B.C. Цетлин и др.

В работах А.Э. Бабашева, Н.Е. Воробьева, А.Н. Джуринского, В.П. Лап-чинской, Т.В. Мальковой, А.М. Митиной, В.Я. Пилиповского, К.И. Салимовой и других исследователей представлены основные тенденции развития зарубежной общеобразовательной школы. Главное внимание уделено школьным и университетским реформам XX в., охарактеризованы западноевропейские школьные системы.

Таким образом, несмотря на обилие публикаций, посвященных анализу социально-философского наследия П.М. Фуко, вопрос о характере и особенностях его педагогических взглядов не был предметом специального изучения в отечественной историко-педагогической науке.

Таким образом, актуальность выбранного научно-исследовательского направления определяется следующими объективными противоречиями, свойственными отечественной педагогической науке и системе образования:

1) необходимостью концептуальной разработки проблем развития гуманистических, демократических и либеральных основ современного российского общества социально-просветительскими средствами, с одной стороны, и фундаментальностью представления данной проблематики в педагогической теории П.М. Фуко, с другой стороны;

2) необходимостью теоретического осмысления гуманистических идеалов обучения и воспитания на современном этапе развития отечественной системы образования, с одной стороны, и научно-практической значимостью либерально центрированных аксиологических основ научно-педагогического \* наследия П.М. Фуко, с другой стороны;

3) необходимостью теоретической и практической разработки демократических принципов учебно-воспитательного процесса в современной российской школе, с одной стороны, и концептуальным обоснованием принципики процесса либерализации образования в педагогическом наследии П.М. Фуко, с другой стороны;

4) необходимостью расширения современного историко-педагогического знания в аспекте изучения, систематизации и обобщения зарубежного педагогического опыта.

Представленное диссертационное исследование предлагает новый подход к изучению педагогического наследия французского философа, который последовательно освещает процесс формирования его педагогических взглядов, теоретико-методологических положений, и, в целом, онтологической сущности концепции «образования-пайдеи».

Исходя из этого, проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос: «Какова теоретико-методологическая сущность научно-педагогического наследия П.М. Фуко?».

Учитывая актуальность проблемы сущностных основ педагогической концепции Фуко и очевидную недостаточность её исследования в современной отечественной педагогической науке мы избрали тему исследования - «Научно-педагогическая концепция П.М. Фуко».

Объект исследования - научно-педагогическое наследие П.М. Фуко;

Предмет исследования - научно-педагогическая концепция «образова-ния-пайдеи» П.М. Фуко.

Объект и предмет определили цель данного исследования - выявить теоретико-методологическую сущность научно-педагогической концепции «образования-пайдеи» П.М. Фуко.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить социально-исторические предпосылки формирования педагогических идей П.М. Фуко;

2. Определить научно-философские истоки становления педагогических взглядов П.М. Фуко;

3. Выявить сущность историко-педагогической концепции П.М. Фуко (концепции «технико-политической истории школы»);

4. Определить онтологические основы модели «образования-пайдеи» П.М. Фуко.

Решение поставленных задач потребовало тщательного изучения и анализа обширного свода источникового материала.

Источниковая база исследования. В настоящем исследовании использовалось несколько групп историко-педагогических источников:

1. Оригинальные труды П.М. Фуко. Данная подгруппа источникового материала может быть разделена на несколько категорий:

1.1. Философские труды П.М. Фуко: трактаты ученого «Археология знания», «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы», «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук» и др.

1.2. Сочинения П.М. Фуко, посвященные педагогической проблематике и реформам системы образования: «Воля к истине» и др.

2. Классические труды философов, посвященные научному наследию П.М. Фуко. Данная группа источников подразделяется нами на две подгруппы:

2.1. Отечественные исследования научного наследия П.М. Фуко: Н.С. Ав-тономова «История как археология знания в концепции Мишеля Фуко», В.П. Визгин «Мишель Фуко - теоретик цивилизации знания», В.А. Подорога «Власть и познание (археологический поиск М. Фуко)» и др.

2.2. Зарубежные исследования научного наследия П.М. Фуко: Ж. Делез «Фуко», С.-О. Линдгрен «Мишель Фуко и история истины» и др.

3. Биографические описания просветительской деятельности П.М. Фуко: М. Бланшо «Мишель Фуко, каким я его себе представляю» и др.

4. Историко-педагогические исследования, посвященные проблематике исторического развития системы образования и педагогической мысли США и Западной Европы во втор. пол. XX в.

5.1. Отечественные историко-педагогические исследования. К числу данной источниковой группы относятся исследования Б.М. Бим-Бада «Очерки по истории и методологии педагогики» (2003 г.), Г.Б. Корнетова «История образования и педагогической мысли» (1998 г.); коллективное исследование В.Г. Безрогова, JI.B. Мошковой, И.И. Огородниковой «Концептуальная модель истори-ко-педагогического процесса в Европе» (1996 г.) и др.

5.2. Зарубежные историко-педагогнческие исследования. Таковы исследования Ричарда Андерсона «Идея общеобразовательной школы в Европе XIX столетия» (2000 г.), Фредерика Кордаско «Школа и дети бедняков» (1973 г.), Элвуда Кюберли «История педагогики» (2004 г.), Филиппа Гарднера «Общеобразовательные школы в Викторианской Англии» (1984 г.), М. Леклерка «Воспитание и общество в Англии» (1899 г.) и др.

6. Отечественные и зарубежные социогуманитарные исследования, посвященные развитию западно-европейского и американского общества рассматриваемого периода. Данная группа источникового материала позволяет воссоздать исторический контекст становления педагогической концепции П.М. Фуко. Таковы работы П.С. Бирнбаума «Французский правящий класс» (1981 г.), Ж. Карпантье «История Франции» (2008 г.), A.A. Костиковой «Новая философия во Франции: постмодернистская перспектива развития новейшей философии» (1996 г.), В. Г. Сироткина «История Франции: Пятая республика» (1989 г.) и др.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют системный подход (Ю.К. Бабанский, B.C. Ильин, Ф.Ф. Королёв, Н.К. Сергеев), позволивший единую систему педагогических взглядов П.М. Фуко определить как концептуальность, с применением идей аксиологического подхода (М.В. Богуславский, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин и др.), давший возможность определить \* ценностную аксиосферу педагогических идей П.М. Фуко, а также цивилизаци-онного подхода (А.Дж. Тойнби, Г.Б. Корнетов и др.), обеспечивший логико-историческую интерпретацию педагогическое наследие П.М. Фуко в контексте эволюции гуманистической педагогики западноевропейской цивилизации эпохи постмодернизма.

Исследование осуществлялось с опорой на методологические принципы диалектического единства и взаимосвязи объективного и субъективного в исто-рико-педагогическом и сравнительно-историческом исследовании (Э.И. Моно-сзон, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, JI.A. Степашко и др.), а также принцип конкретно-исторического изучения педагогического явления во всем многообразии его связей и зависимостей (В.В. Макаев, З.И. Равкин и др.). При этом данное исследование основывалось на законах диалектического материализма, достижений отечественной философской, культурологической, педагогической, исторической и историко-педагогических наук.

Также большое значение имели теоретические работы в области:

- методологии историко-педагогического исследования (М.В. Богуславский, Р.Б. Вендровская, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, В.П. Чуднов и др.);

- методологии педагогического и сравнительно-исторического исследования (Б.М. Бим-Бад, Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, В.И. Загвязинский, B.C. Ильин, В.В. Краевский, А.М. Митина, З.И. Равкин, JI.A. Степашко и др.);

- единства исторического, логического и генетического в исследовании историко-педагогических процессов (В.В. Давыдов, З.И. Равкин, B.C. Швырев, Г.П. Щедровицкий и др.);

Выбор методов исследования определялся спецификой объекта и предмета исследования, характером поставленных задач, а также источниковой базой работы. Исследование носит системно-комплексный, междисциплинарный характер. При разработке его проблематики учитывалась современная тенденция к интеграции различных гуманитарных знаний. Для решения поставленной задачи был проведен теоретический анализ исторических первоисточников. Особое внимание уделялось сравнительно-историческому, системно-структурному, историко-биографическому, ретроспективному, комплексному, функциональному, футурологическому методам.

Также, в целях обобщения и сопоставления однородных фактов, выяснения общих закономерностей и отличительных особенностей становления и раз- • вития педагогической концепции П. М. Фуко применялись методы анализа, синтеза, аналогии, систематизации, классификации, метод бинарных оппозиций и классический биографический метод исследования.

При этом ведущими методами исследования являлись:

1) Монографический метод, основанный на текстуальном анализе социально-философских и педагогических трудов Фуко;

2) Системный метод, заключающийся в подходе к концепции «образова-ния-пайдеи» Фуко как к целостной системе логически взаимосвязанных положений методологического и теоретического характера;

3) Метод историко-логической реконструкции, предполагающий логическое восстановление идей и теорий в историческом процессе, воссоздание целостной событийной картины прошлого;

4) Историко-генетический метод, позволяющий осуществить анализ за „ рождения и преемственности в развитии педагогических концепции;

5) Метод историко-педагогической дескрипции - описание событий, фак- . тов и основных этапов становления, развития и формирования педагогических взглядов П.М. Фуко.

6) Критико-аналитический метод - комплексный анализ онтологической сущности педагогической концепции «образования-пайдеи» Фуко.

7) Контент-анализ - анализ содержания текстовых (документальных, монографических и др.) массивов.

Исследование проводилось в три взаимосвязанных этапа:

- Первый (2009 - 2010 гг.) - подготовительный: изучение научного знания по проблеме исследования, разработка источниковой базы исследования, выделение и обоснование исходных теоретических положений. При этом ведущими методами исследования на данном этапе явились метод историко-педагогической дескрипции и исторический контент-анализ;

- Второй (2010 г.) - основной: накопление фактологического материала с применением историко-генетического метода и метода исторической реконструкции осуществлялось комплексное изучение закономерностей, специфики и этапности становления и развития педагогической концепции «образования-пайдеи» П.М. Фуко. Соответственно ведущими методами исследования на данном этапе выступали историко-генетический метод и метод историко-логической реконструкции;

- Третий (2010 - 2011 гг.) - заключительный: анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, завершение научного обоснования основных положений исследования, оформление диссертации. Ведущими методами исследования являлись системный метод, метод историко-логической реконструкции и критико-аналитический метод.

Хронологические рамки исследования охватывают период творчества П.М. Фуко - вторую половину XX столетия - время интенсивных общественно-политических и социально-экономических реформ в западноевропейском и американском обществе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Социально-историческими предпосылками формирования педагогических идей П.М. Фуко послужили пришедшиеся на втор. пол. XX в. глобальные общественно-политические и социально-политические трансформации западноевропейского общества, обусловленные принципиальными изменениями социокультурной действительности, обострением социально-классовых противоречий и глубоким кризисом всей западноевропейской цивилизации. Одновременно, формирование неолиберальных настроений в среде западноевропейской интеллигенции и секуляризацией духовно-нравственных ценностей французского общества, сопряженных с научно-технической революцией и прогрессом в развитии социогуманитарного знания, явились доминантами становления оригинальных социально-политических, социально-философских, социальноисторических и социально-педагогических взглядов французского исследователя.

2. Научно-философскими истоками становления педагогических взглядов П.М. Фуко являются просветительские постмодернистские традиции континентальной философии, структурализма, постструктурализма, франкфуртской школы постмодернизма, неомарксизма, герменевтики и психоанализа. Значительное влияние на формирование концепции «образования-пайдеи» оказали социально-философские доктрины Л. Альтюссера, К. Маркса, Ф. Ницше и М. Хайдеггера. На основе данных идей Фуко разработал оригинальные теории -«история идей», «эпистемологическое учение», «этическая концепция», «теория дискурсивных и недискурсивных практик», теория культуры, политическая философия и социология. В философско-педагогическом наследии Фуко доминируют виталистический импульс, пафос свободы, здоровый скептицизм и антифундаментализм, в своей совокупности составившие аксиосферу разработанных ученым принципов «критической педагогики», таких как либерализм, гуманизм, антикапиталистические и антирасистские идеалы. Основным теоретическим инструментом анализа педагогической действительности у Фуко является категория дискурса, трактуемая как включенное в контекст сложное коммуникативное явление, представляющее собой совокупность знаков и формулировок, необходимых для понимания идей, смыслов, мнений и установок людей в различных сферах социальной жизни.

3. Исходя из постмодернистского принципа «историчности» П.М. Фуко разработал оригинальную историко-педагогическую концепцию «технико-политическая история школы», характеризируемая отказом от принципов эволюционизма и линейной ретроспективы исторического процесса. На основе доминирующего способа контроля над личностью Фуко была разработана периодизация историко-педагогического процесса Западной цивилизации, предполагающая шесть взаимообусловленных периодов истории западноевропейской школы и педагогической мысли: Античность (сер. V в. до н.э. - сер. V в.), которому соответствует система контроля «мера-измерение»; Средневековье (сер. V в. - нач. XIV в.), в который превалировала система контроля «опрос-дознание»; Ренессанс (нач. XIV в.- нач. XVII в.), в который преобладала система контроля -«осмотр-наблюдение», а также Новое время (нач. XVII в. - нач. XX в.), который делится на так называемую «Эпоху Великого Заключения» (1600 г. - 1750 г. ) и самостоятельный Переходный период (1750 г. - нач. XX в.), которым соответствует система «глобального надзора»; Современный период (с нач. XX в.). При этом генезис современной системы западного образования, согласно Фуко, приходится на период Французской революции - время формирования «дисциплинарного общества» и дестабилизации баланса между верой и знанием.

4. Онтологическими основами модели «образования-пайдеи» П.М. Фуко являются субстанциональные представления ученого относительно фундаментальных категорий человеческого и социального бытия — свободы, автономии и нравственного совершенствования личности. В основе концептуальной разработки «образования-пайдеи» французского ученого находятся античные идеи о настоящем образовании, включающие широкий спектр этических представлений о формировании гармоничной, всесторонне развитой, самостоятельной и свободной личности - гражданина свободного демократического мира. Мето- „ дами обучения и воспитания, согласно концепции «образования-пайдеи», выступают такие разработанные Фуко средства как «пархессия» (формирование субъективности посредством сообщения истины и критического отношения к ней личности), метод «философского размышления», метод ответов на гипотетические ситуации, метод «библиотерапии», метод «аналитической техники».

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что впервые в отечественно историко-педагогической науке осуществлено специальное исследование педагогического наследия П.М. Фуко. Выявлены социально-исторические и научно-философские истоки формирования педагогических идей Фуко. Представлены идейно-теоретические и методологические основы педагогической концепции «образования-пайдеи», определен понятийно-терминологический аппарат данной педагогической концепции. Описаны сущностные характеристики историко-педагогической концепции «технико-политическая история школы» Фуко. Расширен категориальный аппарат историко-педагогической науки, посредством обоснования терминов «автаркия», «автономия», «пархессия», «генеалогия признания», «пайдея» и др.). В диссертации дополнено представление о сущности процесса демократизации и гуманизации образования (И.Д. Фрумин, И.И. Хуторянский, Д.В. Латышев), уточнена историко-педагогическая характеристика периода втор. пол. XX в. представленная в работах Б.М. Бим-Бада, Г.Б. Корнетова и др.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, . что расширена и уточнена источниковая база для дальнейших исследований научно-педагогического наследия П.М. Фуко. Предложенный в исследовании инструментарий и фактологический материал открывает теоретические возможности для дальнейшего исследования историко-педагогического процесса в западноевропейском обществе XX в. Раскрытая в диссертации сущность историко-педагогической концепции П.М. Фуко (концепция «технико-политической истории школы») позволяет представить новые интерпретации и трактовки закономерностей исторического развития западноевропейской школы и педагогической мысли.

Достоверность результатов исследования обеспечиваются многоаспектной разработкой источниковой базы исследования; корректностью использованных методов историко-педагогического анализа; методологической обоснованностью основных теоретических выводов; комплексом методов историко-педагогического исследования, адекватных его проблеме, предмету и задачам; опорой на современные разработки в области теории педагогики, философии, „ культурологии, этнографии, социологии и обусловлены совокупностью взаимодополняющих методов, адекватных предмету и задачам исследования.

Практическая ценность результатов исследования заключается в том, что его выводы могут быть использованы при разработке технологий воспитания на ведущих принципах педагогической концепции «образования-пайдеи» П.М. Фуко с учетом современных концепций образования. Положения диссертации могут быть использованы в дальнейших исследованиях, посвященных истории и развитию западноевропейской педагогической мысли и системы образования. Результаты исследования возможно применять при подготовке лекций, учебных пособий, спецкурсов, курсовых и дипломных работ в педагогическом вузе, а так же в практической деятельности учителей в средней общеобразовательной школе. Теоретические положения и выводы позволяют осмыслить процесс гуманизации современного российского образования, наметить пути реа- \* лизации гуманистических ценностей в современной российской школе.

Личный вклад соискателя состоит в разработке источниковой базы исследовании, переводе, систематизации и анализе оригинальных трудов П.М. Фуко, обнаружении раннее неизвестных для российской педагогической общественности педагогических работ Фуко, а также непосредственном участии в получении исходных данных. Была осуществлена редескрипция педагогических взглядов П.М. Фуко в терминологической системе отечественной педагогики и подготовке 11 публикаций по выполненной работе.

Апробация результатов исследования осуществлялась в практической деятельности самого исследователя как организатора практической деятельности учащихся в пределах образовательного процесса (МОУ СОШ № 96 в 20052011 гг.). Материалы исследования публиковались в форме статей, тезисов и методических рекомендаций, учебных пособий (22 публикации); обсуждались в материалах IX Международных педагогических чтениях«Становление ученика как компетентного человека культуры информационного общества: потенциал . урочных и неурочных занятий» (Волгоград, 2009 г.); Международных педагогических чтениях «Теория и инновационный опыт проектирования и реализации систем урочной и внеурочной занятости учеников в образовательных учреждениях» (Волгоград, 2010 г.); Международной научно-практической конференции «Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса» (Саратов, 2010 г.); Международных педагогических чтениях «Рефлексивно-оценочная деятельность субъектов образования в образовательных моделях: теория, технологии, измерители» (Волгоград, 2010 г.); XI Международных педагогических чтениях «Коллективные субъекты педагогической и управленческой деятельности в кулыурно-компетентностной и системно-деятельность образовательных моделях» (Волгоград, 2011 г.); Международной Ярмарке социально-педагогических инноваций (г. Отрадный Самарской области, 2011 г.); Международном семинаре «Школа как информационный и социокультурный центр местного сообщества» (р. Турция, г. Кемер, 2011 г.); III Все- . российской педагогической ассамблеи «Достояние образования» (Москва, 2010 г.); VI национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества» (Москва, 2010 г.); II Всероссийской научно-практической конференции «Общественные отношения в условиях становления гражданского общества в России» (Волгоград, 2010 г.); I Межрегиональной конференции «Тьюторские практики: от философии до технологии» (Волгоград, 2010 г.); Фестивале педагогических идей «Открытый урок» (Москва, 2010 г.); Всероссийском открытом педагогическом конкурсе «Педагогические инновации 2010» (Москва, 2010 г.); Межрегиональном проектно-аналитическом семинаре «Тьюторство в регионах России: перспективы развития» (Волгоград, 2011 г.); VI Макаренковских педагогических чтениях «Идеи отечественной педагогики: история и современность» (Волгоград, 2008 г.); VII Макаренковских педагогических чтенияХ «Единство образования и жизни в условиях современного общества» (Волгоград, 2009 г.); лк"

VII педагогических краеведческих чтениях учителей образовательных учреждений Волгограда (Волгоград, 2007 г.); Региональной научно-практической конференции «Инновационный потенциал довузовского образования как фактор повышения эффективности и качества подготовки абитуриентов» (Волгоград, 2008 г.); Региональной Ярмарке социально-педагогических инноваций (Волгоград, 2010 г.); I, II, III научно-практических конференциях «Социально-политическое развитие России как комплексная проблема гуманитарного знания» (Волгоград, 2007 г., 2009 г., 2011 г.).

Внедрение результатов исследования осуществлялось при составлении и модернизации курса «Философия и история образования» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Объем и структура диссертации соответствует логике историко-педагогического исследования. Диссертация (166 с.) состоит из введения (16 е.), двух глав (49 с. и 63 с. соответственно), заключения (15 е.), списка литературы (233 наименования) и приложения.

## Заключение диссертации по теме "Общая педагогика, история педагогики и образования", Матвиенко, Татьяна Николаевна

ВЫВОДЫ ГЛАВЫ II

2.1. Проведенный в работе анализ показал, что педагогические взгляды П.М. Фуко образуют целостную концепцию, поскольку представляют совокуп- • ность педагогических идей, взглядов, положение и доктрин, связанных друг с другом определенным образом. При этом социально-философское мировоззрение ученого, равно как и его педагогические представления имеют достаточно целостную структуру, несмотря на присущую ей эклектичность.

Следовательно, представляется возможным констатировать тот факт, что, Поль Мишель Фуко явился первым педагогом, теоретически обосновавшим новую, радикальную для своего времени концепцию «образования-пайдеи», исхо- > дящую из идеи абсолютной личностной свободы учителя и учащегося. Данные выводы согласуются с мнением ведущих западных исследователей педагогики П.М. Фуко (Т. Попкевич, Дж. Маршалл, М. Ольссен, Г. Джардин, М. Петере, Н. Бурбулис и др.).

При отсутствии четко определенной педагогической терминологии, собственные педагогические выводы П.М. Фуко выражал в форме социально-философских и политически полемических произведений. Однако ученый обосновал собственную педагогическую концепцию, обладающую всей полнотой -атрибутики завершенной и актуальной педагогической теории. В данной теории были выражены онтологические, аксиологические и методологические аспекты научной педагогики при концептуальном обосновании экзистенциальных подходов к проблемам обучения и воспитания.

Научно-педагогическая концепция М. Фуко сформировалась на основе структурализма, постструктурализма и идей Франкфуртской школы под значительным влиянием просветительских идеалов Л. Альтюссера, Ж. Батая, Г. Баш-, ляра, М. Бланшо, К. Маркса и М. Хайдеггера.

Данную теорию отличает принципиально привнесенное автором отсутствие предельно конкретизированной терминологии, здоровый скептицизм, антифундаментализм и критическое исследование современных проблем образова-ния.При этом главная цель обучения и воспитания по П.М. Фуко - это подготовка учащегося к жизни в демократическом обществе, исполнению своих гражданских обязанностей. Следовательно, истинное образование призвано обеспечить гармоничное совершенствование человеческой личности, полное раскрытие заложенных в человеке способностей и развитие самостоятельной, активной, критической жизненной позиции учащихся.

Движущими силами всемирного историко-педагогического процесса, согласно воззрениям П.М. Фуко, является неизбежный антагонизм личности и государственной власти во всех сферах их социального взаимодействия. П.М. Фуко представил собственный философский диагноз современной системы образования и предложил оригинальное решение актуальных для современности педагогических проблем.

2.2. Анализ первоисточников и критических работ, посвященных творчеству П.М. Фуко, показал, что апологетика принципов личностной свободы в образовании в условиях обновленного гражданского общества составляет идейную квинтэссенцию его педагогического наследия.

Согласно педагогической концепции «образования-пайдеи» П. Фуко и, исходя из характерных черт, присущих ей гуманистических идеалов, при общей синонимизации педагогических категорий «образование», «обучение» и «воспитание», цель обучения и воспитания заключатся в подготовке учащегося к \* жизни в демократическом обществе, исполнению своих гражданских обязанностей, обеспечению равных возможностей для всех граждан в аспекте их социальной деятельности. Первостепенными задачами воспитательного процесса в школе и семье называется привитие истинных моральных и нравственных ценностей.

Основными категориями представленной педагогической концепции выступают социально-философские дефиниции, присущие античной педагогике —1 автономия», «автаркия», «пархессия», «генеалогия признания» и др. Обучение . в педагогической теории П.М. Фуко обозначалось как формирование интеллектуальных способностей учащихся, в то время как воспитание заключается во всестороннем формировании нравственности на основе личностной свободы -«автаркии».

Отвергая поверхностное, энциклопедическое и схоластическое обучение, господствовавшее в системе образования рассматриваемого периода, П.М. Фуко обозначил в качестве принципов учебно-воспитательного процесса сознатель- ( ное активное обучение, самостоятельность, самодеятельность и творческую инициативность, как категории, объективно присущие личностно центрированному образованию на основе таких принципов как «забота о себе», «прогрессивное исследование самого себя» и др.

В идейных основаниях данной теории позиционировалось постулирование необходимости доступного, всеобщего образования. Соответственно аксио-сферу данной педагогической концепции составляет совокупность гуманистических, личностно-ориентированных идеалов о независимости личности, её ав-' , тономии и сопротивлении «всепроникающей» и «вездесущей» государственной власти.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Функционирование и развитие современного педагогического знания характеризуется многообразием форм, направлений и тенденций. Глобальные процессы и тенденции в социокультурном, общественно-экономическом разви- \* тии современного российского социума, которые значимо действуют на все образовательные институции нашего общества, и свидетелями которых мы являемся, заставляют по-новому посмотреть на некоторые аспекты протекания учебно-воспитательного процесса во всём многообразии его проявлений. Принципиально новые подходы обнаруживаются к вопросу о перспективах развития педагогического знания, о способах согласования педагогических идей, теорий и концепций.

В частности, одной из важнейших проблем педагогической теории и школьной практики в настоящее время является воспитание у подрастающего поколения идейной зрелости, активной жизненной позиции и гражданской зрелости. Названные качества интегрируются в фокусе социальной направленности как важнейшего качества личности. Успешное решение данных вопросов константно предполагает изучение и критическое осмысление исторического, теоретического, практического, и в том числе, прогрессивного зарубежного опыта.

В этой связи определенный теоретический и практический интерес пред- \* ставляют педагогические идеи, сформированные западноевропейской мыслью XX в. о воспитании целостной социально активной и политически зрелой личности.

Следует отметить и прямую аналогию в социально-политическом развитии западноевропейского общества того времени с современным состоянием российского социума. Данная аналогия обусловлена такими тождественными и неизбежными, по своей сути, процессами в демократическом государстве при\* росте капиталистических отношений и утверждении рыночной модели экономики, как поиск национальной идентичности, формирование среднего класса, имущественная дифференциация и расслоение общества, формирование полиэтнического, поликультурного, полиязыкового, и многоконфессионального общества.

Данные процессы неизбежно фокусировались на проблематике демократизации образования - каждый класс, этнос и религиозная группа, обладая собственными представлениями о сущности воспитания, имела и различные взгля-, ды на задачи образования.

На протяжении достаточно долгого времени, в особенности в советский период, тематика демократизации и гуманизации системы образования в отечественном социогуманитраном знании рассматривалась как неактуальная - по причине идеологических штампов считалось, что данная проблема не свойственна отечественной школе и государству в целом.

В последние годы значительно интенсифицировался процесс научных разработок процессов демократизации в системе образования, что стало пред-' . метом фундаментальных исследований многих современных российских ученых (О.С. Газман, Б.С. Гершунский, В.В. Грипич, Ю.В. Громыко, Н.С. Дежни-ков, Ю.Л. Загуменов, И.П. Иванов, Н.Б. Крылова, Д.В. Латышев, М.Х. Мизова, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, А.Н. Тубель-ский, И.Д. Фрумин и др.).

В то же время на теоретическом уровне, на основе глубокого социально-философского анализа изучения данного вопроса, великим французским мыслителем втор. пол. XX в. Полем Мишелем Фуко были разработаны значимые положения относительно многоаспектной демократизации системы образования, эмансипации личности учащегося в педагогическом процессе и гуманизации самой школы. В целом, научно-педагогическая концепция «образования-пайдеи» П.М. Фуко, охватывает широкий спектр педагогической действительности - целей, задач, форм, методов и средств воспитания и обучения, принципов педагогического процесса и идеологических основ формирования школьной политики в современном демократическом обществе.

П.М. Фуко является одним из ведущих и широко известных философов и методологов XX века. В его фундаментальных теоретических трудах, посвященных становлению и развитию государственных отношений, системы государственного управления, были сформулированы принципиально новые для современного социального знания теоретико-методологические положения, которые легли в основу многих современных социальных доктрин и концепций. В настоящее время, практически ни одно социально-философское, теоретико-, правовое, историко-политическое, историко-педагогическое и социально-педагогическое исследование в США и Западной Европе не может не испытывать влияния концептуальных разработок П.М. Фуко. Сегодня важно актуализировать это бесценное педагогическое наследие и обогатить отечественную педагогическую действительность позитивными гуманистическими идеями великого французского мыслителя.

Поэтому, многоаспектное исследование педагогического наследия П.М. Фуко не может не иметь научной значимости. Тем не менее, педагогическая . концепция «образования-пайдеи» великого французского мыслителя фактически не изучалась в отечественной историко-педагогической науке, равно как и в сравнительной педагогике (аналогичным образом и в западноевропейской и американской историко-педагогической науке начало изучения педагогического наследия П.М. Фуко приходится только на 90-е гг. XX столетия).

Научно-теоретическая и практическая значимость представленной темы исследования обусловлена также и общим характером процессов модернизации , общественной среды современности, которые предельно обострили социокультурный раскол как в российском, так и зарубежном социумах. Но, как известно, в истории отечественной и зарубежной социально-философской и педагогической мысли предпринимались неоднократные попытки, направленные на теоретическое обоснование способов его преодоления. К данным попыткам можно отнести и педагогическую концепцию П.М. Фуко.

Становление научно-педагогической концепции «образования-пайдеи» П.М. Фуко хронологически приходится на втор. пол. XX в. - время интенсифи-1 кации социогуманитарных исследований в западноевропейском обществе, период становления западной «нетрадиционной» постмодернистской педагогической мысли.

Достигнув в рассматриваемый период впечатляющих результатов социально-экономического, технологического, индустриального, научного и культурного развития, Франция, в то же время, переживала глубокий политический и социальный кризис. Данные факторы обусловили коренной пересмотр западными мыслителями многих традиционных подходов к решению «вечных» про- • блем социальной, и, в том числе, педагогической действительности. Поразивший западное социальное знание кризис во втор. пол. XX в. (кризис традиционной позитивистской парадигмы в интерпретации явлений, фактов и процессов общественной жизни), имел своим следствием глобальное переосмысление на идеологическом уровне базовых теоретико-методологических постулатов гуманитарных наук.

Указанные обстоятельства в своей совокупности выступали предпосыл- \* ками формирования принципиально новых направлений в исследованиях социальных и педагогических явлений.

Действительно, французская культура и научная мысль второй половины XX в. (периода Пятой республики) ознаменовалась крупными достижениями таких ученых, мыслителей, писателей, музыкантов и художников как Андре Моруа, Франсуа Мориак, Жан Кокто, Луи Фердинан Селин, Луи Арагон, Филипп Эриа, Натали Саррот, Андре Мальро, Реймон Кено, Жорж Сименон, Мар-герит Юрсенар, Робер Мерль, Симона де Бовуар, Жан Ануй, Эрве Базен, Эжен

Ионеско, Альбер Камю, Клод Симон, Ромен Гари, Маргерит Дюрас, Морис Дрюон, Борис Виан, Франсуаза Саган.

Одновременно, на данную эпоху приходится расцвет национальной французской философской мысли, которая стала одной из самых влиятельных в мире. Разные ученые выдвигали различные концепции, объяснявшие специфику развития современного им мира. Основными направлениями философии Франции этого времени являлись экзистенциализм (Жан-Поль Сартр, Альбер Камю,1 Габриэль Марсель); постмодернизм (Жиль Делёз, Жак Деррида, Жан Франсуа Лиотар, Жан Бодрийяр, Ален Бадью); структурализм (Клод Леви-Стросс, Ролан Барт), к которому собственно и принадлежал Поль Мишель Фуко. Кроме того, многие западноевропейские оригинальные мыслители принципиально дистанцировались от конкретных течений, направлений и школ, как, например, Гастон Башляр, Пьер Бурдьё, Феликс Гватгари, Александр Владимирович Койре, Пьер Тейяр де Шарден, Жак Маритен, Эммануэль Мунье, Жорж Батай, Луи Альтюс-сер, Морис Бланшо, Жак Лакан, Эммануэль Левинас, Морис Мерло-Понти, Поль Рикёр.

Подобное разнообразие методологических установок имело своим следствием развитие многообразных специфических педагогических концепций, одной из которых являлась, рассматриваемая в данной диссертации модель «обра-зования-пайдеи». Аналогичным образом, противоречия в развитии французского общества втор. пол. XX в. послужили предпосылками генезиса специфического педагогического творчества П.М. Фуко в аспекте приложения его учения1 к проблематике демократизации системы образования.

Как автор более десятка фундаментальных монографий, освещающих различные аспекты экзистенциальной проблематики в различных отраслях современного социогуманитарного знания, П.М. Фуко, считавший, что основной предмет философии - это генезис современного западного человека, с сер. 60-х гг. XX в. начал активную разработку актуальных педагогических вопросов. При этом становление научно-педагогической концепции (концепции «образования-пайдеи») французского мыслителя прошло три периода:

- первый (до сер. 60-х гг. XX в.), П.М. Фуко исследовал «историю систем познания», а в педагогическом аспекте - историко-педагогические проблемы генезиса школы в Западной цивилизации;

- второй (со втор. пол. 60-х гг. XX в.), П.М. Фуко разрабатывал феномены «знания» и «дискурса», а в педагогическом аспекте - модель «образования-пайдеи»;

- третий (с нач. 70-х гг. XX в.), П.М. Фуко изучал проблемы взаимоотношения государственной власти и отдельной личности, а также проблемы субъ- \* екта, а в педагогическом аспекте - пути и средства построения «образования-пайдеи» в современном западном обществе.

В итоге своего философского и научно-педагогического поиска П.М. Фуко разработал целостную историко-педагогическую концепцию, названную автором «технико-политическая история школы»; модель «образования-пайдеи» и средства её построения в современном мире. Таким образом, сложилось целостное научно-педагогическое наследие П.М. Фуко, обладающее всеми признаками1 целостной и самостоятельной теории.

Категория «образования» в многоплановом и непрерывно развивающемся педагогическом наследии П.М. Фуко рассматривалась в различных аспектах -«целенаправленное и активное формирование личности»; «целенаправленное и активное изменение Учителем Ученика»; «не сама жизнь человека, а только его подготовка к реальной жизни»; «социальный институт, в современном мире представляющий высокоразвитую социально-политическую и общественно политическую институцию»; «важнейший из инструментов функционирования -государственной власти в Западной цивилизации».

Как было отмечено выше, свои педагогические изыскания П.М. Фуко начал с историко-педагогических исследований, в итоге которых им была обоснована специфическая концепция «технико-политическая история школы».

В истории западноевропейской школы П.М. Фуко выделил шесть периодов:

- «Античность» (сер. V в. до н.э. - сер. V в.);

- «Средневековье» (сер. V в. - нач. XIV в.);

- «Ренессанс» (нач. XIV в.- нач. XVII в.);

- «Новое время» (нач. XVII в. - нач. XX в.), который делится на так называемую «Эпоху Великого Заключения» (1600 - 1750),

- «Переходный период» или отдельный этап западной системы образования;

- «Современный период» (с нач. XX в.).

Наиболее важный период западноевропейской педагогики для П.М. Фуко. - это XVIII столетие, на которое приходится генезис современной модели западной школы.

В период Французской революции, согласно П.М. Фуко, происходил генезис современной системы западного образования, со всеми свойственными ей противоречиями. В это время модернизировались учебные планы и программы, была создана система специализированного обучения, устанавливалось более пропорциональное распределение учебного времени в школах, происходило утверждение полномасштабной классно-урочной системы, интенсивно развива- . лись новые методы обучения и воспитания, наблюдался количественный рост учебных заведений, интенсифицировались секуляризационные процессы в образовании, заметным становилось повышение значимости идей научной образованности в западном обществе в целом.

Однако XIX столетие, отмеченное Первой и Второй промышленными революциями, привнесло новые тенденции в развитие западной школы. Под влиянием научной революции и потребностей капиталистической экономики, школа превратилась в мощный институт государственной власти, посредством которого в общественной среде детерминировались принципы, нормы, поведенческие стандарты, «нужные» представления об истории и современности.

Следовательно, на основе проведенного анализа историко-педагогической концепции «технико-политическая история школы» П.М. Фуко представляется возможным констатировать тот факт, что её идейно-теоретическая сущность заключается в актуализации проблемы взаимоотношения образования и насилия -проблемы, являющейся одной из центральных во всем научном творчестве французского мыслителя.

Таким образом, с начала XX в. начинается «Современный период» в истории системы западноевропейского образования, конструктивная и многоаспектная критика которого составляет важную часть научно-педагогического наследия П.М. Фуко.

Научно-педагогическая концепция французского философа характеризуется острой критической направленностью по отношению к современному обществу и современной западной школьной системе. В соответствии с собствен-' ными представлениями о Западной цивилизации как о «дисциплинарном обществе», в котором все находятся под наблюдением, вставшим на путь нравственной деградации и тотальной технизации, П.М. Фукохарактеризовал современную ему школу как сугубо государственное заведение и как главный институт социализации между семьей и «миром труда», своеобразное ментальное убежище, ориентированное на выработку послушания у детей.

С позиций диагностики болезней всего западного общества, П.М. Фуко доказывал, что современная школа является основным инструментом поддер- \* жания существующих общественно-политических и социально-экономических отношений, и, в целом, одним из основных инструментов государственной власти, а в данном отношении, институтом обеспечения социального, классового, тендерного и имущественного неравенства в капиталистическом мире.

Современному образованию, считал ученый, свойственны такие крайне негативные проявления как «дисциплинарная монотонность», «ранжирование индивидуумов», «дисциплинарный контроль», система «отгораживания» и. «разгораживания», «клеточная договоренность» классов (взаимозаменяемость), «полезное и контролируемое» учебное время, система социально значимых ритуалов, многочисленность административных предписаний, повсеместная «рационализация учебного пространства» и мн. др.

В качестве альтернативы данной системе образования П.М. Фуко выдвинул идею образования - «пайдеи», обоснование модели которой и составляет квинтэссенцию всего его педагогического наследия. В целом, идейно-теоретическую сущность данной концепции составляют субстанциональные . представления ученого относительно фундаментальных категорий человеческого и социального бытия. Образовательные системы греческих демократических городов-государств (полисов), классические образовательные системы выступают образцом для подражания в концепции П.М. Фуко. В основе концептуальной разработки «пайдеи» французского ученого находятся античные идеи о настоящем образовании, включавшие широкий спектр этических представлений о формировании гармоничной, всесторонне развитой, самостоятельной и свобод-, ной личности - гражданина свободного демократического мира.

Центральный вопрос педагогических исканий П.М. Фуко - это проблема соотношения инновации в науке, социальной жизни, культуре и в системе образования, с теми абсолютными общечеловеческими ценностями, которые подвергаются ревизии в современном глобальном мире, и, таким образом теряют свою универсальность и общезначимость.

Идеал личности для П.М. Фуко, в соответствии с древнегреческими представлениями, это свободный интеллектуал, осознающий свою ответственность „ за все происходящее в мире, деятельность которого отличает, во-первых, работа со словом, во-вторых трансляция слова, в-третьих, критическая позиция в отношении власти.

Новая система «образования-пайдея» должна являться не местом эзотерического и книжного знания, а целостным «храмом природы», «транспортным средством эмансипации личности». Школа должна являться средством коллективного прогресса и автономии личности. Главный критерий настоящего обра-1 зования - это максимальная свобода личности.

Целями педагогического процесса по П.М. Фуко выступают такие категории как возвышение высоких устремлений личности, формирование у учащихся критического отношения к себе и окружающему миру, здорового скепсиса, гражданской позиции, политической активности, понимания собственного долга за будущее гражданского общества и осознания собственной личностной автономии. Отсюда проистекают и основные задачи воспитания - обнаружение индивидуальности и поиск индивидуальных методов и средств обучения и воспита- \* ния.

Только подлинно нравственное воспитание, вбирающее в себя формирование таких ценностей как «культура в себе», «культура себя», «общая кулыура личности», «автаркия», «самодостаточность», «умение мыслить иначе», «быть самим собой», «быть всегда в оппозиции», «прогрессивное исследование самого себя», «мастерство самосовершенствования», «обретение образа собственного 'Я' не через отказ от действительности, а посредством «приобретения и ассими-1 ляции истины», «исследование истин», «генеалогия признания», индивидуальность, критичность суждений может служить основой новой западной системы образования-пайдеи.

При этом доминантной нравственной категорией для П.М. Фуко выступал древнегреческий принцип «заботы о себе», т.е. своеобразное «искусство жизни» в античном обществе, специфический свод правил личностного социального поведения, означавших установление нравственных отношений к самому себе посредством таких «техник» как самоконтроль, самосуверенитет и самооблада-, ние.

Воззрения ученого на такой специфический предмет педагогической науки как методика преподавания отличались оригинальностью и прогрессивностью. Методами обучения и воспитания, согласно концепции «образования-пайдеи» выступают такие разработанные П.М. Фуко средства как «пархессия» (формирования субъективности посредством сообщения истины и критического отношения к ней личности), метод «философского размышления», метод ответов на гипотетические ситуации, метод «библиотерапии», метод «аналитиче-\* ской техники».

Важное значение при этом имеет личность учителя, которая, по мнению П.М. Фуко, должна быть абсолютно независимой ни от политических, ни от экономических факторов. Только через добровольный союз Учителя и Ученика посредством свободы каждого из них возможно достичь подлинную эмансипацию личности учащегося. Основная миссия учителя заключается в том, чтобы помочь учащемуся преодолеть в нем самом ограниченное видение мира, разрушить штампы и стереотипы его мышления.

Вопрос о реальных возможностях и перспективах построения образова-ния-пайдеи в условиях современного западного общества занимает особое место в научно-педагогическом наследии П.М. Фуко.

Не отвергая всей существующей системы образования и выступая за естественный, эволюционный путь развития школы, мыслитель доказывал, что «об-разование-пайдея» возможна только при том условии, что сама педагогическая общественность осознает собственную ответственность за воспитание личности' учащихся и начнет оказывать сопротивление существующей государственной власти учреждений.

По мнению философа, только посредством всесторонней эмансипации личности самого учащегося, отказа от политически-бюрократического способа поддержания контроля над человеком в системе образования возможно освободиться не только от доминирующих форм государственной власти, но и от стереотипов, заскорузлых культурно-этических норм и от своеобразного порабощения знаниями.

В настоящий момент времени, ввиду очевидных проблем развития демократических процессов в современном российском обществе, научно-педагогическое наследие Поля Мишеля Фуко представляется вполне современным и, в теоретическом аспекте, в высшей степени актуальным. Данное обстоятельство проистекает из объективных факторов - масштабная концептуальная разработка ученым места, роли и значения образования в демократическом обществе, обоснование демократических форм, методов обучения и воспитания, средств демократизации процесса образования - в своей совокупности представляющих собой значительный идейно-теоретический потенциал для современной российской педагогики и системы образования.

В настоящее время российская педагогическая наука не может оставаться безучастной к новым явлениям и процессам в развитии мировой педагогики. Аксиоматично, что усвоение современной отечественной педагогикой наиболее ярких и очевидных достижений мировой педагогической мысли является непременным условием её интеграции в процессы, происходящие сегодня в миро-1 вом педагогическом сообществе. Более того, исторически присущая педагогической науке способность к рефлексии и саморефлексии выступает реальной предпосылкой её дальнейшего позитивного развития.

Таким образом, в процессе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

По первой задаче исследования: Социально-историческими предпосылками формирования педагогических идей П.М. Фуко послужили пришедшиеся на втор. пол. XX в. глобальные общественно-политические и социально-политические трансформации западноевропейского общества, принципиально измененившими социокультурную действительность, сопровождавшиеся обострением социально-классовых противоречий и глубоким кризисом всей западноевропейской цивилизации. Одновременно, формирование неолиберальных настроений в среде западноевропейской интеллигенции и секуляризацией духовно-нравственных ценностей французского общества, сопряженных с научно-технической революцией и прогрессом в развитии социогуманитарного знания, оказали значимое влияние на становление оригинальных социально-политических, социально-философских, социально-исторических и социально-педагогических взглядов французского исследователя.

По второй задаче исследования: Научно-философскими истоками становления педагогических взглядов П.М. Фуко являлись просветительские постмодернистские традиции континентальной философии, структурализма, постструктурализма, франкфуртской школы постмодернизма, неомарксизма, герменевтики и психоанализа. Значительное влияние на формирование концепции, «образования-пайдеи», оказали социально-философские доктрины Л. Альтюс-сера, К. Маркса, Ф. Ницше и М. Хайдегтера. На основе данных идей П.М. Фуко разработал оригинальные теории - «история идей», «эпистемологическое учение», «этическая концепция», «теория дискурсивных и недискурсивных практик», теория культуры, политическая философия и социология. В философско-педагогическом наследии П.М. Фуко доминируют виталистический импульс, пафос свободы, здоровый скептицизм и антифундаментализм, в своей совокупности составивших аксиосферу разработанных ученым принципов «критической педагогики», таких как либерализм, гуманизм, феминистика, антикапиталистические и антирасистские идеалы. Основным теоретическим инструментом анализа педагогической действительности у П.М. Фуко является категория дискурса, понимаемая как включенное в контекст сложное коммуникативное явление, представляющее собой совокупность знаков и формулировок, необходимых для понимания идей, смыслов, мнений и установок людей в различных сферах социальной жизни.

По третей задаче исследования: Исходя из постмодернистского принципа' «историчности» П.М. Фуко разработал оригинальную историко-педагогическую концепцию «технико-политическая история школы», характеризируемую отказом от принципов эволюционизма и линейной ретроспективы исторического процесса. На основе доминирующего способа контроля над личностью П.М. Фуко была разработана периодизация историко-педагогического процесса Западной цивилизации, предполагающая шесть взаимообусловленных периодов истории западноевропейской школы и педагогической мысли: Античность (сер. V в. до н.э. - сер. V в.), которому соответствует система контроля «мера- • измерение»; Средневековье (сер. V в. - нач. XIV в.), в который превалировала система контроля «опрос-дознание»; Ренессанс (нач. XIV в.- нач. XVII в.), в который преобладала система контроля «осмотр-наблюдение», а также Новое время (нач. XVII в. - нач. XX в.), который делится на так называемую «Эпоху Великого Заключения» (1600 г. - 1750 г. ) и самостоятельный Переходный период (1750 г. — нач. XX в.), которым соответствует система «глобального надзора»; Современный период (с нач. XX в.). При этом генезис современной систе-1 мы западного образования, согласно П.М. Фуко, приходится на период Французской революции - время формирования «дисциплинарного общества» и дестабилизации баланса между верой и знанием.

По четвертой задаче исследования: Онтологическими основами модели «образования-пайдеи» П.М. Фуко выступают субстанциональные представления ученого относительно фундаментальных категорий человеческого и социального бытия - свободы, автономии и нравственного совершенствования личности. В основе концептуальной разработки «пайдеи» французского ученого -находятся античные идеи о настоящем образовании, включавшие широкий спектр этических представлений о формировании гармоничной, всесторонне развитой, самостоятельной и свободной личности - гражданина свободного демократического мира. Методами обучения и воспитания, согласно концепции «образования-пайдеи» выступают такие разработанные П.М. Фуко средства как «пархессия» (формирования субъективности посредством сообщение истины и критического отношения к ней личности), метод «философского размышления», метод ответов на гипотетические ситуации, метод «библиотерапии», метод« «аналитической техники».

## Список литературы диссертационного исследования кандидат педагогических наук Матвиенко, Татьяна Николаевна, 2012 год

1. Автономова, Н.С. Археология знания//Современная западная философия: словарь // Сост.: Малахов В. С., Филатов В.П. М.: ИФАН, 1991. С. 381; с. 27-28;

2. Автономова, Н.С. История как археология знания в концепции Мишеля Фуко//Современная структуралистская идеология: генезис политологических концепций. М.: ИФАН, 1984. С. 433. с. 54-71;

3. Автономова, Н.С. Фуко Мишель // Современная западная философия:' словарь / Сост.: Малахов В. С., Филатов В.П. М.: Просвещение, 1991. С. 183. с. 361-363;

4. Барт, Р. Избранные работы: Семиология. Поэтика. М.: АСОУ. 1989. С. 418;

5. Бейсенова, Г.А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования/Юбразование и насилие. Сборник статей / Под ред. К.С. Пигрова. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Государственного Университета, 2004. С. 344. с. 212-226;

6. Библио. http://www.i-u.ru/biblio/persons

7. Бим-Бад, Б.М. Очерки по истории и методологии педагогики /Б.М. Бим-1 Бад. М.: Владос. 2003. С. 213;

8. Бим-Бад, Б.М. Познавательная и образовательная функции историко-педагогической науки (до 70-х гг. XX в.) / Б.М. Бим-Бад // Образование: исследовано в мире. 2005. № 2. С. 194. С. 37-41;

9. Бирнбаум, П.С. Французский правящий класс. М.: Политиздат. 1981. С. 158;

10. И. Бланшо, М. Мишель Фуко, каким я его себе представляю. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Государственного Университета, 2002. С. • 228;

11. Бурдъе, П. За рационалистический гуманизм // Sociologos'97. M.: Владос, 1997. С. 143; с. 9-29;

12. Введение в научное исследование по педагогике. / Под ред. В.И. Журавлёва. -М.: Просвещение, 1988. С. 239;

13. Визгин, В.П. Мишель Фуко теоретик цивилизации знания // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 263. с. 116-126;

14. Визгин, В.П. Образ истории науки в трудах Жоржа Кангийема. Реф. сборник: Современные историко-научные исследования (Франция). М.: Мысль, 1987, С. 151; с. 104-140;

15. Википедия. http://ru.wikipedia.org/wiki;

16. Воробьев, Н.Е., Новакова, О.В. Педагогика экзистенционализма как одно из направлений развития педагогической мысли в Германии/Н.Е. Воробьев, О.В. Новакова/Науч. ред. K.M. Никонов. Волгоград: Перемена. 2002. С. 184;

17. Делез, Ж. Фуко Мишель. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Государственного Университета, 1998. С. 334;

18. Делез, Ж., Гваттари, Ф. Капитализм и шизофрения: Анти-Эдип. М.: Про-, исвещение, 1990. С. 163;

19. Деррида, Ж. Письмо к японскому другу // Вопросы философии. М. 1992.4. С. 92. с. 53-57;

20. Джуринский, А.Н. Педагогика: история педагогических идей. Учебное пособие для педагогических ВУЗов/А.Н. Джуринский. СПб.: Учебная литра. 2001. С. 324;

21. Дневник: общение с самим собой в пространстве тотальной коммуникации // Проблемы общения в пространстве тотальной коммуникации. СПб.: СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Государственного Университета, 1998. С. 342. с. 200-219;

22. Игнатенко, Д.Н. Развитие современных историко-педагогических концепций США и Западной Европы. Автореф. дис. канд. пед. наук / Д.Н. Игнатенко. Волгоград. 2006. С. 26;

23. Ильин, И.П. Постмодернизм. М.: Интрада, 1997. С. 411;

24. Ильин, И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М.: Интрада, 1996, С. 233;

25. История Новейшего времени стран Европы и Америки. 1945-2000. Ред. Е. Ф. Язьков. М.: Владос. 2003. С. 514. с. 150 152;

26. История философии. Ред В. П. Кохановский, В. П. Яковлев. Ростов н/Д.: РГУ, 2008. С. 424;

27. История Франции/Ред. Ж. Карпантье, Ф. Лебрен. СПб.: СОиГУ, 2008. С. 435;

28. Кинелев, С.А. Многообразие парадигм в социологии и методологические аспекты философии образования / С.А. Кинелев // Социология: поиск но- 4 вых направлений развития на пороге XXI века. Барнаул: БГПУ. 1998. С. 348. с. 247-253;

29. Концепция "власти над живым" и сексуальности у М. Фуко // Социальные и 1уманитарные науки: РЖ. сер. 11 "Социология". 1996. №4. С. 93. с. 1526;

30. Корнетов, Г.Б. История образования и педагогической мысли/Г.Б. Корнетов. Учебно-методический комплекс. 4.1. М.: АСОУ. 1998. С. 314;

31. Корнетов, Г.Б. Постмодернистская перспектива эволюции образования на рубеже тысячелетий: Рец. на кн.: Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на пороге XXI век. М. 1999/ Г.Б. Корнетов // Педагогика. 1999. №8. С. 143. с. 118-120;

32. Косолапое, В.В. Методология и логика исторического исследования / В.В. Косолапов. Киев: КГУ. 1976. С. 312;

33. Косолапов, В.В. Методология и логика исторического исследования / B.B.«

34. Косолапов. Киев: КГУ. 1976. С. 312;

35. Костикова, A.A. «Новая философия» во Франции: постмодернистская перспектива развития новейшей философии. М.: Владос. 1996. С. 233;

36. Куликов П.К. Педагогическая антропология / П.К. Куликов. М.: Просвещение. 1986. С. 344;

37. Ладыжец, Н.С. Философия образования в контексте философской культуры / Н.С. Ладыжец // Человеческая ориентация социального и научно-технического прогресса. Новосибирск: НГУ. 1992. Ч. 2. С. 516. с. 308-311 ; .

38. Линдгрен, С. О. Мишель Фуко и история истины // Монсон П. Современная западная социология: теория, традиции, перспективы. СПб., 1992. С. 518. с. 345-373;

39. Люди.РеоркБ.ги // http://www.peoples.ru/science/philosophy/michelfoucault;

40. Митина, A.M. Трактовка понятия «образование в течении жизни» в зарубежных исследованиях/А.М. Митина/Юсновное высшее и дополнительное образование. Волгоград: Политехник. 2002. Выпуск 2. С. 127. с. 3-Ю;

41. Мишель Фуко историк безумия, сексуальности и вла-сти/Л1«р://шк51оуаге1.сот/соп1еп^Я1/РиКО-М18НЕЬ-РОЬ-М18НЕЬ-1926-1984-1787.html;

42. Мишель Фуко и Россия: Сб. статей. Европ. ун-т в Санкт-Петербурге. Тр. ф-та полит, наук и социологии / Под ред. М.О. Хархордина. СПб.; М.: Европейский университет в Санкт-Петербурге: Летний сад. 2001. Вып. 1. С. 349;

43. Мишель Фуко, http://www.peoples.ru/science/philosophy/michelfoucault/;

44. Могильницкий, Б.Г О природе исторического познания / Б.Г. Могильниц-кий. Томск: ТГУ. 1978. С. 173;

45. Новейший философский словарь. Постмодернизм. Ред. А. А. Грицанов. Минск: БГУ. 2007. С. 807;

46. О перспективах практической философии: тематизация «Дневника» // Исламская культура в мировой цивилизации и новые- идеи в философии. Под ред. Галимова Б.С. и др. Уфа-СПб.: МП. С. 347. с. 200-286;

47. Осипова, Н.Г. Предмет социологии во Франции. М.: МГУ. 1997. С. 418;

48. Пигрой, КС. Письмо и образование индивидуальности//Философия образования и бизнес в Современной России. Общество "Знание" России и др. \* СПб.: Знание. 1997. С. 286. с. 41-44;

49. Подорога, В.А. Власть и познание (археологический поиск М. Фуко) // Власть: очерки современной политической философии Запада. М.: МГУ. 1989. С. 322. с. 206-255;

50. Подорога, В.Г. До и после мая 68-го. «Левый интеллектуал» и его революция II Подорога, В.Г. Апология политического. М.: МГУ. 2010. С. 272;

51. Подорога, В.Г. Мишель Фуко и политическая история тела. // Подорога В.1 Апология политического. М.: МГУ. 2010. С. 73;

52. Принцип историзма в познании социальных явлений. М.: Наука. 1972. С. 234;

53. Рыклин, М.В. Сексуальность и власть: антирепрессивная гипотеза М. Фуко // Логос. 1994. №5. С. 424, с. 196-206;

54. Савин, М.В. Становление историко-педагогической науки в России середины XIX начала XX в./ М.В. Савин. Волгоград: Политехник. 2001. С. 312;

55. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм это гуманизм // Сумерки богов. М., 1990, С. 245;

56. Сергеев, Н.К Непрерывное педагогическое образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов: (Вопросы теории)/ Н.К. Сергеев. СПб. Волгоград: Перемена. 1997. С. 344;

57. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. Волгоград: Перемена. 1994. С. 512;

58. Сироткин, В. Г. История Франции: Пятая республика. М.: Политиздат.1 1989. С. 281. с. 14-18;

59. Табачникова, С.Д. Мишель Фуко историк настоящего // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Магистериум, 1996. С. 511. с. 396-443;

60. Тарасов, А.Ю. In memoriam anno 1968 // http://www.margenta.ru/zabriski/memor.htm;

61. Technologies of self: A seminar with Michel Foucault L.: Taviswtock. 1988. P. 417;

62. Философский энциклопедический словарь. M.: Наука. 1983. С. 718;

63. Фрумин ИД. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск: «Знание». 1998. С. 317;

64. Фрумин ИД. Теория и практика демократического образования. Дис. . докт. пед. наук. СПб., 2001. С. 299;

65. Фуко, П. M. История безумия в классическую эпоху. M.: Ad Marginem, 1999. С. 337. с. 80-81;

66. Фуко, П.М. Надзирать и наказывать / Пер. с фр. В. Наумова под ред. И. -Борисовой. M.: Ad Marginem, 1999. С. 522;

67. Фуко, П.М. Что такое Просвещение / Пер. с фр. Е. Никулина // Вопросы методологии. 1995. № 1-2. С. С. 236. с. 33-39;

68. Фуко, П.М. Археология знания. Киев: КНГУ. 1996. Франц. оригинал: L'archeologie du savoir. Paris, 1969. P. 319;

69. Фуко, П.М. Воля к знанию//П.М. Фуко. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: МГУ. 1997. С. 633. с. 431-506;

70. Фуко, П.М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет Пер. с фр., сост., комм, и послесл. С. Табачниковой. М.: Касталь. 1996. С. 448;

71. Фуко, П.М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М., 1996. С. 244;

72. Фуко, П.М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981-1982 СПб.: Наука, 2007. С. 677;V

73. Фуко, П.М. Жизнь: опыт и наука // Вопросы философии. 1993. № 5. С. . 171. с. 44-53;

74. Фуко, П.М. Забота о себе. История сексуальности. Т.З Киев: Дух и Литера, 1998. С. 271;

75. Фуко, П.М. Интеллектуалы и власть: статьи и интервью, 1970-1984: В 3 ч.: Избранные политические статьи, выступления и интервью. Часть 2 / Пер. с фр. И. Окуневой под общ. ред. Б. М. Скуратова. М.: Праксис. 2005. С. 318;

76. Фуко, П.М. Использование удовольствий. История сексуальности. Т. 2 / Пер. с фр. В. Каплуна. СПб.: Академический проект. 2004. С. 432;

77. Фуко, П.М. История безумия в классическую эпоху/ Пер. с фр. И. Стаф,под ред. В. Гайдамака. СПб.: Университетская книга, 1997. С. 576;

78. Фуко, П.М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М.: МГУ. 1999. С. 374;

79. Фуко, П.М. Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1974-1975 учебном году. СПб.: Наука, 2005. С. 432;

80. Фуко, П.М. Ницше, генеалогия, история // Ступени. 2000. №1(11). С. » 327. с. 9-73;

81. Фуко, П.М. Нужно защищать общество: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975-1976 уч.г. СПб.: Наука, 2005. С. 312;

82. Фуко, П.М. Правительственность (идея государственного интереса и её генезис) / Пер. И.Н. Окуневой // М.: Логос, 2003. № 4/5. С. 194, с. 4-22;

83. Фуко, П.М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанный в Коллеж де Франс в 1973-1974 уч.году/ Пер. с франц. А.Шестакова. СПб.: Наука> 2007. С. 450;

84. Фуко, П.М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Пер. с фр. В. П. Визгина и Н. С. Автономовой. СПб.: A-cad, 1994. С. 408;

85. Фуко, П.М. Это не трубка. Пер. с франц. И.Кулик, М.: Художественный журнал, 1999. С. 152;

86. Чуркина Н.И. Демократизация образования как феномен педагогической теории и практики 80 90-х гг. XX века. - Дис. . канд. пед. Омск: ОГПУ, 2000. С. 215;

87. Шмид, В. Фуко // Современная западная философия. Словарь. М.: МГУ, 1998. С. 833;

88. Amot, М. A Cloud over Coeducation: An Analysis of the Forms of Transmission of Class and Gender Relations / Madeleine Amot //Stephen Walker and Lcn Barton, eds. // Gender Class: Education. New York: Palmer Press. 1983. P. 86. pp. 69-92;

89. Anderson, R. The Idea of the Secondary School in the Nineteenth-century Eu-1 rope / R. Anderson. London. 2000. P. 142;

90. Archer, M. Social Origins of Educational Systems. London: Sage. 1979. P. 411;

91. Ariès, P. Centuries of Childhood. London: Jonathan Cape. 1962. P. 214;

92. Baker, B. & Heyning, K. Dangerous Coagulations: The Uses of Foucault in the Study of Education. New York: Peter Lang. 2004. P. 233;

93. Ball, S. (ed.) Foucault and Education: Disciplines and Knowledge. London: Routledge. 1990. P. 74;

94. Ball, Stephen, Ed. Foucault and Education: Disciplines and Knowledge. London and New York: Routledge, 1991. P. 183;

95. Baskin, W. Classics in Education. London: Vision. 1966. P. 512;

96. Bentham, J., Bozovi, M. (ed.). The Panopticon Writings. London: Verso. 1987. P. 366;

97. Bernauer, J. & D. Rasmussen. Michel Foucault: A biographical chronology//In Bernauer and Rasmussen (eds.), The final Foucault. Cambridge: MIT Press.1 1994. P. 266. p. 159-166;

98. Beyond Structuralism and Hermeneutics Brighton: Harvester. P. 184;

99. Biesta, Gert J. J. Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education//Interchange 29:1. L. 1998. P. 218. p. 83-114;

100. Blades, D. Procedures of Power and Curriculum Change: Foucault and the Quest for Possibilities in Science Education. New York: Peter Lang. 1997. P. 437;

101. Blades, David, W. Procedures of Power and Curriculum Change: Foucault and \* the Quest for Possibilities in Science Education. Peter Lang Publishing. 1997. Counterpoints, vol. 35. P. 417. p. 233-249;

102. Bowen, J. A History of Western Education, Vol. Ill: The Modern West: Europe and the New World. London: Routledge. 2003. P. 449;

103. Boyd, W. The history of Western education / W. Boyd. 10th ed. L.: University. 1972. P. 334;

104. Bragg, S. Student voice' and governmentality: The production of enterprising subjects?" Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 28(3) Sep- \* tember: 2007. P. 640. p. 343-358;

105. Bushnell, R.A. Culture of Teaching: Early Modern Humanism in Theory and Practice. Ithaca: Cornell University Press. 1996. P. 518;

106. Butin, Dan W. Putting Foucault to Work in Education //Journal of Philosophy of Education. Vol. 40. No. 3,2006. P. 347. p. 73-102;

107. Cheshier, David M., Anderson, O., Grinberg, H. Foucault and schools reforms. L.: Oxford Press. 1998. P. 418,

108. Clabaugh, G., Rozycki, Ed. A Brief History of Education / Clabaugh, Gary; Ro-zycki, Edward. Oreland: PA. 2000. P. 416;

109. Clough, G. Benson. A Short History of Education / G. Benson Clough. Brighton: Liberty. 1904. P. 431;

110. Cordasco, Fr. Reference Books in Education: A Bibliographical Commentary / Fr. Cordasco // Stechert-Hafner Book News. № XVII. 1963. P. 244. p. 81-83;

111. Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews. Oxford: Blackwell. 2001. P. 327;

112. Cubberley, E. The History of Education. Cambridge, MA: Riverside. 1948. P. 533;

113. Davidson, A. Archaeology, genealogy, ethics//In D. Couzens Hoy (ed.) (pp. 221-233) Foucault: A critical reader. Oxford: Blackwell. 1986. P. 224;

114. Deacon, R. Theory as Practice: Foucault's Concept of Problematization. Telos. 2000. P. 164;

115. Deacon, R. Truth, Power and Pedagogy: Michel Foucault and the Rise of the, Disciplines. London: Routledge. 2002. P. 443;

116. Dean, M. Liberal government and authoritarianism//Economy and Society 31(1). 2002. February. P. 177. p. 37-61;

117. Dean, Mitchell. Basic concepts and themes//Governmentality: Power and rule in modern society. London: Sage Publications. 1999. P. 344. p. 9-39;

118. Dewar, K. C. Hilda Neatby and the ends of education. Queen's Quarterly. 1990.19(1). P. 214. p. 36-51;

119. Donzelot, J. & C. Gordon. Governing liberal societies the Foucault effect in the English-speaking world. Foucault Studies 5. 2008. January. P. 220. p. 4862;

120. Dosse, Francois. Histoire du structuralisme. Tome 1: Le champ du signe, 19451966. P.; Découverte. 1991. P. 218;

121. Eakin, S. Giants of American Education: Horace Mann / Sybil Eakin // Technos Quarterly. Volume 9, №. 2. Summer, 2000. P. 237. p. 47-92;

122. Eribon, D. Michel Foucault (1926-1984). P., 1989. P. 328. p. 20-21;

123. Essa, E. Introduction to Early Childhood Education / Eva Essa. N.-Y.: Education. 2002. P. 560;

124. Feld, M. The Structure of Violence: Armed Forces as Social Systems. Beverly Hills: Sage. 1977. P. 475;

125. Foucault, M. The discourse on language Appendix. // The archaeology of knowledge and the discourse on language. New York: Pantheon. 1972. P. 569. p. 215-237;

126. Foucault, M. The order of things: An archaeology of the human sciences. New York: Vintage. 1973. P. 419;

127. Foucault, M. The Subject and Power. Afterword in Dreyfus and Rabinow, eds., Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Chicago: University of Chicago Press. 1982. P. 447. p. 208-226;

128. Foucault, M. "Subjectivity and truth," and "The hermeneutic of the subject." //J. Faubion (Ed.), Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth (Essential

129. Works of Foucault, Vol. 1, Paul Rabinow, Series Ed.). New York: The New Press: 1994. P. 480. p. 221-234;

130. Foucault, M. 1984/1971. Nietzsche, genealogy, history//P. Rabinow (Ed.), The Foucault reader. New York: Pantheon Books. 1985. P. 291. p. 76-100;

131. Foucault, M. Chapter 11:17 March 1976 Lecture.//'Society must be defended': Lectures at the College de France, 1975-1976 (D.Macey, Trans.). New York: Picador. 2003. P. 317. p. 239-263;

132. Foucault, M. Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Harmondsworth: Peregrine. 1986. P. 334;

133. Foucault, M. Discipline and punish: The birth of the prison. New York: Vintage Books. 1977. P. 623;

134. Foucault, M. Dit et écrit. 1954 1988. Paris: IDFG Press. 1994. P. 1328;

135. Foucault, M. Gordon C (ed.). Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. New York: Pantheon. 1980. P. 371;

136. Foucault, M. Governmentality//Burchell, Gordon, & Miller (Eds.). The Foucault effect: Studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago Press: 1991. P. 422. p. 87-104;

137. Foucault, M. J. K. Simon: A Conversation with Michel Foucault. Partisan Review, 38. 2001. P. 416. p. 192-201;

138. Foucault, M. Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason (R. Howard, Trans.). New York: Pantheon. 1965. P. 328;

139. Foucault, M. Maurice Florence //James D. Faubion, ed., Michel Foucault: Aesthetics, Method and Epistemology. Essential Works of Foucault: 1954-1984, Vol. 2. New York: The New Press. 1998. P. 673. p. 459-463;

140. Foucault, M. Politics and the study of discourse//Burchell, Miller, & Gordon (Eds.), The Foucault effect Chicago: University of Chicago Press. 1991. P. 214. p. 53-72;

141. Foucault, M. Questions of method: An interview with Michel Fou-cault/ZBurchell, Gordon, & Miller (Eds.). The Foucault effect: Studies in go-vernmentality. Chicago: University of Chicago Press: 1991. P. 194. p. 73-86;

142. Foucault, M. Revolutionary Action: 'Until NowV/Bouchard DF (ed.) Language, 1977. P. 334;

143. Foucault, M. Self Writing//Rabinow P (éd.). The Essential Works of Foucault 1954-1984, vol.1: Ethics. Harmondsworth: Penguin. 1997. P. 436;

144. Foucault, M, The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom — An Interview with Foucault M 1996 1975. Talk Show//Lotringer S (éd.). Foucault Live: Collected Interviews 1961-1984. New York: Semiotexte. 1987. P. 537. pp. 71-114;

145. Foucault, M. The history of sexuality (R. Hurley, Trans.). New York: Vintage. Hayden, M. (Ed.). 1983. P. 517;

146. Foucault, M. The history of sexuality (vol. 1): An introduction. London: Allen Lane. 1979. P. 423;

147. Foucault, M. The History of Sexuality: An Introduction. Harmondsworth: Penguin. 1981. P. 274;

148. Foucault, M. The political technology of individuals//!. Faubion (Ed.), Michel Foucault: Power. (Essential Works of Foucault, Vol. 3, Paul Rabinow, Series Ed.). New York: The New Press. 1994. P. 649. p. 403-417;

149. Foucault, M. The Subject and Power. Afterword to Dreyfus HL & Rabinow P. 1982. P. 617;

150. Foucault, M. Truth and Juridical Forms//Faubion J (ed.). The Essential Works of Foucault 1954-1984, vol.3: Power. Harmondsworth: Penguin. 2000. P. 363. pp. 64-93;

151. Foucault, M. Truth and power//P. Rabinow (Ed.), The Foucault reader. New York: Pantheon Books. 1994. P. 437. p. 51-100;

152. Foucault, M. Two Lectures//C. Gordon (Ed.). Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977. London: Harvester Press. 1985. P. 647. p. 78-108;

153. Foucault, M. Historire de la sexualite . Vol. 2. L'usage des plaisirs. P., 1984. P. 470;

154. Foucault, M. Power. Knowledge: Sel. interviews a. other writings, 19721977. Brighton, 1980. P. 114;

155. Foucault, M. Surveiller et punir: Naissance de la prison. Paris: Sorb. Press. 1975. P. 173;

156. Garrison, J. Foucault, Dewey, and Self-creation//Educational Philosophy and Theory 30:2.1998. P. 631. p. 111-134;

157. Gordon, C. Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 19721977. London: Harvester Press. 1980. P. 615;

158. Gore, J. Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. //Popkewitz T & Brennan M (eds). Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York: Teachers College. 1998. P. 310. p. 104-117;

159. Green, A. Education and State Formation: The Rise of Education Systems in, England, France and the USA. London: Macmillan. 1990. P. 231;

160. Grewal, I. Transnational America: Race, gender and citizenship Social Identities 9(4). 2003. P. 719. p. 535-561;

161. Hakosalo, H. Biopower and pathology: Science and power in the Foucauldian histories of medicine, psychiatry and sexuality. Oulu, 1991. P. 338;

162. Hamann, T.H. Foucault's wake: A response to Todd May's 'Foucault now? Foucault Studies 3, November. 2005. P. 251. p. 77-82;

163. Heller, Scott. New Foucault Biography Creates Scholarly Stir. Chronicle of Higher Education 39 (30), September. 1992. P. 413. p. 133-145;

164. Hesse, Barnor. Im/plausible deniability: Racism's conceptual double bind. Social Identities 10(1). 2004. P. 107. p. 9-29;

165. Hirst, P.H. Knowledge and the Curriculum / P.H. Hirst. London: Routledge. 1974. P. 552;

166. Hook, D. Affecting whiteness: Racism as technology of affect//Originally pub-' lished in International Journal of Critical Psychology, 16. 2005. P. 624. p. 7499;

167. Hunter, I. Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism. St. Leonard's, Australia: Allen & Unwin. 1994. P. 334;

168. James, M. Pitsula. Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education//Canadian journal of education. 26, 4. 2001. P. 714. p. 383-400;

169. Jardine, G. Foucault & Education. N-Y.: N-Y. University. 1991. P. 244;

170. Jardine, G. Foucault & Education. N-Y.: N-Y. University. 1996. P. 318;

171. Jones, K. & Williamson, K. The Birth of the Schoolroom. Ideology and Consciousness, 6. 1979. P. 274. p. 59-110;

172. Kendall, G. & Wickham, G. Can I apply this stuff to Shakespeare and shop-ping?//Kendall & Wickham (eds.) Using Foucault's methods. London: Sage 1999. P. 417. p. 116-142;

173. Koselleck, R. Critique and Crisis: Enlightenment and the Pathogenesis of Mod-1 ern Society. Berg: Oxford. 1988. P. 233;

174. Lamer, W. Neo-liberalism: Policy, ideology, governmentality//Studies in Political Economy, 63, Autumn. 2000. P. 104. p. 5-25;

175. Lemke, T. Foucault, governmentality and critique/ZRethinking Marxism 14(3). 2002. P. 119. p. 49-64;

176. Marshall, James. Michel Foucault: Personal Autonomy and Education. Boston: Kluwer. Philosophy and Eduation, vol. 7. 1996. P. 331 ;

177. May, T. Foucault now?//Foucault Studies № 3, November. 2005. P. 218. p. 6576;

178. McCarthy, C. & G. Dimitriadis. Governmentality and the sociology of education: Media, educational policy and the politics of resentment//British Journal of Sociology of Education 21(2). 2000. P. 229. p. 169-185;

179. McHoul, A., & Grace, W. A Foucault primer: Discourse, power and the subject. New York: State University of New York Press. 1993. P. 433;

180. McWhorter, Ladelle . Sex, race and biopower: A Foucauldian genealo-gy//Hypatia 19 (3). 2004. P. 440. p. 38-62;

181. Meadmore, D., Burnett, B. & O'Brien, P. (eds). Understanding Education: Contexts and Agendas for the New Millennium. Sydney: Prentice Hall. 1999. P. 374;

182. Melton, Jv.H. Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. P. 391;

183. Middleton, Sue. Disciplining Sexuality: Foucault, Life Histories, and Education. New York: Teachers College Press. Athene Series, 1998. P. 237;

184. Miller, J. The passion of Michel Foucault. New York: Simon & Schuster. 1993. P. 638;

185. Mills, S. "Why Foucault?" and Chapter l//Foucault's intellectual and political development//Michel Foucault. London: Routledge Ind-rs. 2003. P. 307. p. 13i;

186. Mills, S. After FoucauMMichel Foucault. London: Routledge. 2003. P. 533. p. \* 109-125;

187. Mills, S. Power and institutions and Discourse// Michel Foucault. Chapters 2 & 3. London: Routledge. 2003. P. 174. p. 33-66

188. Mills, S. Power/Knowledge//Michel Foucault Chapter 4. London: Routledge. 2003. P. 734. p. 67-80;

189. Mills, S. The body and sexuality. Chapter 5 and Chapter 6//Questioning the subject//Michel Foucault London: Routledge. 2003. P. 433. p. 81-107;

190. Mills, Sara. Michel Foucault. London: Routledge. 2003. P. 337;

191. Neatby, H. A temperate dispute. Toronto: Clarke, Irwin. 1954. P. 533;

192. Neatby, H. Education for democracy//M. Hayden, (Ed.). So much to do, so little time: The writings of Hilda Neatby. Vancouver: University of British Columbia Press. 1983. P. 630. p. 232-238;

193. Neatby, H. So little for the mind. Toronto: Clarke, Irwin. 1953. P. 618;

194. Neatby, H. The debt of our reason. Toronto: Clarke, Irwin. 1954. P. 439;

195. O'Malley, P., Weir, L., & Shearing, C. Governmentality, criticism, poli- „ tics//Economy and Society. November 26(4). 1997. P. 633. p. 501-517;

196. Olssen, M. Michel Foucault: Materialism and Education. London: Bergin and Garvey. 1999. P. 374;

197. Owram, D. The government generation: Canadian intellectuals and the state, 1900-1945. Toronto: University of Toronto Press. 1986. P. 637;

198. Peters, M. Educational Research: 'games of truth' and the ethics of subjectivity. Journal of Educational Enquiry. 5. 2004. P. 485. p. 50-63;

199. Popkewitz, B. Franklin, & M. Pereyra (Eds.). Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling. New York: Routledge Falmer. 1997. P. 493. p. 313-349;

200. Popkewitz, T. & Brennan, M. (eds). Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York: Teachers College Press. 1998. P. 337;

201. Popkewitz, T. (Ed.). Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform. Albany, NY: State University of New York Press. 1993. P." . 513;

202. Popkewitz, T. A political sociology of educational reform: Power/ knowledge in teaching, teacher education, and research. New York: Teachers College Press. 1991. P. 244;

203. Popkewitz, T. Dewey and Vygotsky: Ideas in historical spaces. New York: Teachers College Press. 2001. P. 472;

204. Popkewitz, T. Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press. 1998. P. 618;

205. Popkewitz, 71, & Brennan, M. (Eds.). Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press. 1998. P. 533;

206. Popkewitz, T., & Fendler, L. (Eds.). Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge. 1999. P. 288;

207. Popkewitz, T.S. & Brennan, M. Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices//?opkewitz >

208. Brennan (eds.) Foucault's challenge; Discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press. 1998. P. 588. p. 3-35;

209. Popkewitz, Thomas S., and Marie Brennan, Eds. Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education. New York: Teachers College Press, 1998. P. 531;

210. Rabinow, P. The Foucault reader. New York: Pantheon Books. 1984. P. 118;

211. Radhakrishnan, R. Toward an effective intellectual: Foucault or Gramsci?//Ch.2 in Diasporic Mediations: Between Home and Location. Minneapolis: Univer- . sity of Minnesota Press. 1996. P. 629. p. 27-61;

212. Reid, J. Life struggles: War, discipline, and biopolitics in the thought of Michel FoucauMSocial Text. № 86, Vol. 24 (1) Spring, 2006. P. 459. p. 127-152;

213. Rose, N. Governing "Advanced" liberal democracies//A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism andrationalities of government. Chicago: University of Chicago Press. 1996. P. 558. p. 37-64;

214. Rose, N. Governing the soul: The shaping of the private self. London, UK: Routledge. 1990. P. 544;

215. Ross, C. The Neatby debate and conservative thought in Canada. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1989. P. 211. p. 94-113;

216. Sawicki, J. Disciplining Foucault: Feminism, power and the body. New York: Routledge. 1991. P. 538;

217. Scheurich, J.J. Policy archaeology: A new policy studies methodology//Journal of Education Policy, 9(4). 1994. P. 437. p. 297-316;

218. Scott, D. Colonial governmentality//Refashioning futures: Criticism after post-coloniality. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1999. P. 648. p. 23-52;

219. Seals, Greg. Objectivity Yours, Michel FoucauMEducational Theory, 48:1. Winter, 1998. P. 131. p. 59-68;

220. Sheridan, A. Michel Foucault: The will to truth. London: Routledge. 1980. P. 137;

221. Spierenburg, P. The Prison Experience: Disciplinary Institutions and Their In-' , mates in Early Modern Europe. London: Rutgers University Press. 1991. P. 504;

222. Stoler, Ann Laura. Colonial studies and the History of Sexuality//Stoler, Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things. Durham: Duke University Press. 1995. P. 438. p. 1-19;

223. Stone, L. The Educational Revolution in England, 1560-1640. Past and Present, 28:41-80;

224. Symes, C. & Meadmore, D. (eds). The Extra-ordinary School: Parergonality \* and Pedagogy. New York: Peter Lang. 1999. P. 480;

225. Tamboukou, M. Women, Education and the Self: A Foucauldian Perspective. New York: Palgrave Macmillan. 2003. P. 370;

226. Tamboukou, M. Writing genealogies: An exploration of Foucault's strategies for doing research//Discourse: Studies in the cultural politics of education 29 (2). 1999. P. 617. p. 201-217;

227. Wain, Kenneth. Foucault, Education, the Self and Modernity//Journal of Philosophy of Education 30:3. 1996. P. 731. p. 345-373;

228. Walkerdine, V. Workers in the new economy: Transformation as border crossing. Ethos 34(1). 2006. P. 437. p. 10-41;

229. Watanabe-O'Kelly, H. Triumphall Shews: Tournaments at German-Speaking Courts and their European Context, 1560-1730. Berlin: Horass Mann. 1992. P. 534;

230. Yates, F. The French Academies of the Sixteenth Century. London: University of London. 1947. P. 166;

231. Ziggler, T. History of Pedagogic / T. Ziggler. N.-Y.: Education. 1911. P. 223.