

УДК 130.2:37.03

Плахотник О. В.

О НЕКОТОРЫХ МАРГИНАЛЬНЫХ ДИСКУРСАХ В ОБРАЗОВАНИИ: ДИСКУРС ТЕЛЕСНОСТИ

Статтю присвячено соціально-філософському аналізу одного з маргінальних дискурсів освітнього простору – дискурсу тілесності. Розглянуто два методологічні підходи до дослідження проблеми: феноменологічний та постструктуралістський (М. Фуко).

Ключові слова: *філософія освіти, маргінальні дискурси, тілесність.*

The article is devoted to the social-philosophical analysis of such marginal discourse of educational space as corporeality. Two main methodological approaches of research (such as phenomenological and post-structuralist) are grounded.

Keywords: philosophy of education, marginal discourses, corporeality.

Тема телесности соотносится с пространством образования парадоксальным образом. С одной стороны, образование (в самом широком смысле – как духовно-интеллектуальный процесс передачи культурных смыслов от одной человеческой генерации следующей) ориентировано, прежде всего, на интеллектуальную сферу, используя телесный навык как необходимое, но не приоритетное средство (например, на начальных этапах образования – рисунок или письмо). То есть по мере овладения ребенком рациональными способами познания и формирования его волевой сферы образование становится все более разумоцентрированным и все меньше обращает внимание на тело. «Забота о теле» как бы выпадает постепенно, с повышением ступени, из образовательного пространства и переходит в сферу личной ответственности обучающегося.

На ступени среднего образования максимальное внимание приковано к телу детей начальной школы (уроки физкультуры, разминки, подвижные игры, специальные тренировки для пальцев рук и т. п.); минимальное же – к телу старшеклассников (уроки физкультуры проводятся формально либо вообще отменяются). Метафорически изъясняясь, можно сказать, что в первый класс приходит неразумное (детское) тело, а двенадцатый класс заканчивает бестелесный мозг.

С другой стороны, очевидно, что телесность играет чрезвычайно важную роль в процессе взросления ребенок – подросток – отрок: именно глобальные телесные изменения являются, по мнению психологов, ключевым источником (кризисных) психологических состояний и переживаний⁴. Кризис пубертатного возраста, а затем телесно-сексуальная составляющая возраста ранней юности неминуемо

⁴ См., например, Кон И. С. Введение в сексологию. – М., 1988. – С. 176–219; Кон И. С. Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Фролов Ю. И. – М., 1997. – С. 431–473; Епанова Ю. В. Телесность и сексуальность в субкультуре тинэйджеров // <http://bulletin.region.ulsu.ru/publications/epanova/>

сопровождает ученика (ученицу) средней школы; однако содержание и форма современного школьного образования либо пренебрегает данным обстоятельством, либо, что еще хуже, стремится подавить подростково-юношескую телесность и сексуальность.

До сегодняшнего дня проблема включенности тела и телесности в образовательное пространство, а также анализа и критики современного образования как не учитывающего фактор телесности остается почти *terra incognita*. Слабым исключением являются призывы врачей уделять больше внимания физической культуре на всех ступенях школьного образования по причине ухудшения общего состояния здоровья детей и подростков, однако такая «медикализация дискурса» уводит в плоскость тоталитарной «тренировки» асексуального тела и отнюдь не решает проблему в концептуальном плане.

С другой стороны, сложились определенные традиции философского исследования телесности: работы М. Мерло-Понти, Ж. Л. Нанси, Ж. Батая, Ж. Бодрийяра, В. Вальденфельса; постсоветских исследователей – В. Подороги, Л. Газнюк, О. Гомилко, О. Шпараги. Однако тема импликации философской теории в образовательные практики остается пока что незатронутой.

Итак, основная цель данного текста – проанализировать инварианты включенности дискурса телесности в (школьное) образовательное пространство. Предполагается изложить краткий обзор существующих подходов к указанной проблеме, а также обрисовать возможные перспективы ее развития в контексте основных тенденций видоизменения современного образования.

Феноменологический подход: тело и габитус в контексте школьного обучения. Одно из наиболее классических определений образования трактует последнее как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков... Основной путь получения образования – обучение» [3, с. 218]. Отталкиваясь от понятия навыка, представляется уместным обратиться далее к концепту габитуса как «совокупности предрасположенностей поступать, думать, оценивать, чувствовать определенным образом. Габитус – инкорпорированная история индивида и группы, к которой он принадлежит» [10, с. 53].

Иначе говоря, по словам К. Шюес, «удел сознания – в том, что все, с чем оно сталкивается (*experience*), становится его “историей” – его габитусом. Однако эта “история” – не просто постоянное добавление различных аспектов опыта; скорее, это “история” изменений и преобразований телесного сознания». И далее: «Габитус зависит от тела. Габитус – это осажение опыта в “глубине” телесного сознания, основание для дальнейшего опыта и место агента в мире. Центром этих трех аспектов габитуса является тело. Следовательно, “живое” тело, такое, каким оно предстает посредством габитуса, всегда находится в центре нашего феноменологического описания» [9, с. 20].

Очевидно, что обретение, построение габитуса есть потенциальная возможность именно для тела: «Габитусы – это свободные привычки или, по-Гегелю, сноровка, ловкость рук (например, у рабочего ручного труда – *kheirourges*, у хирурга, у виртуоза, артиста и т. д.)» [1]. В данном контексте стоит упомянуть идеи М. Мерло-

Понти, который выделяет два модуса телесности, два слоя тела: слой тела габитуального (*corps habituel*) и слой тела актуального (*corps actuel*) [2], подчеркивая, что габитус как накопленный опыт тела есть противопоставление телу «живого настоящего» (Гуссерль). «Габитуальное тело» у Мерло-Понти – это «анонимный, или безличный, опыт, а актуальное – скорее личностный. Отсюда такая модель телесного бытия: вокруг нашего личного существования [актуальное тело] лежит окраина существования почти безличного, так сказать, само собой разумеющегося, которому я препоручаю заботы по удержанию меня в мире [габитуальное тело], а вокруг людского мира, который каждый из нас создал для себя [тоже габитуальное тело], – мир вообще, к которому надо принадлежать, чтобы иметь возможность замкнуть себя в частной сфере любви или тщеславия» [2, с. 121]. Эти миры сцеплены непрерывными переходами: возможность перехода между ними гарантирует физиологическое и психическое здоровье человека.

Акцентируя значение телесности, телесного опыта для познавательной активности человека, следует упомянуть также позицию М. Полани, который в своей концепции неявного личностного знания рассматривает опыт личности, модификации ее существования как ее «личностный коэффициент» [4]. Такое знание, по Полани, приобретает конкретным человеком только в практических действиях и в значительной мере представляет собой жизненно-практический опыт, а также знание о своем теле, его пространственной и временной ориентации, двигательных возможностях, выступающее своего рода *парадигмой неявного знания*, поскольку «во всех наших делах с миром вокруг нас мы используем наше тело как инструмент» [12, с. 404]. На концепцию Полани, как он сам отмечал, оказала влияние идея Мерло-Понти, который «невыразимое» объяснял тем, что «логика мира» хорошо известна нашему телу, но остается неизвестной нашему сознанию; тело знает о мире больше, чем «Я» как субъект, обладающий сознанием [11, с. 808].

Для теории познания как обретения «личностного знания», по Полани, значима сама особенность тела как объекта, который не покидает субъекта, но является всегда ему под одним углом зрения, отражая постоянство со стороны самого субъекта, а не окружающего мира; тела как общего для всех людей «способа обладания миром», в котором они учатся распознавать «сочленение сущности и существования» [2, с. 196–197].

Экстраполируя вышеизложенные идеи в образовательное пространство, можно предположить, что телесность как атрибут субъекта (или как воплощенный субъект) с необходимостью входит в образовательное пространство и участвует в образовательном процессе: как минимум, в той его составляющей, что связана с обучением и формированием навыка (габитуса). Однако образование отнюдь не может быть сведено к обучению⁵; для рассмотрения проблемы телесности в более широком образовательном контексте обратимся к известной статье П. Бурдые

⁵ Например, «Философский энциклопедический словарь» (1997, с. 311) определяет образование как «духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющий достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т. е. процесс формирования облика человека».

«Система образования и система мышления» [1].

Критикуя классическую «интеллектуалоцентристскую» образовательную модель, Бурдьё пишет: «У схоластов есть слово „*skhole*”, от которого происходит слово „школа”, но оно означает „досуг, не-работа”. И факт, что мысль почти всегда оказывается „школьной” мыслью, относящейся к „*skhole*”, схоластической предполагает фундаментальный уклон, особенно наглядный в гуманитарных науках, – во имя процветания логоса и в разрушение праксиса, во имя слова и в разрушение безмолвия... *Logos / praxis*, теория / практика, *episteme / techne*, наука / техника – все эти оппозиции вписаны на практике в сами школьные институции, которые всегда стремятся способствовать первому члену поименованных оппозиций» [1].

Как пишет Бурдьё, картезианский дуализм, пропитывающий всю западную классическую философскую традицию, имплементирован и в образовательное пространство, выстраивая там бинарные оппозиции и иерархические отношения между различными инвариантами знания. При этом «практическое» знание, полученное благодаря телесному опыту, занимает низшую ступеньку в упомянутой иерархии, порождая (ложное) представление о преимущественной ценности знания «теоретического».

Однако кризис как классической философской парадигмы, так и классической образовательной модели доказывают несостоятельность картезианского дуализма. Бурдьё говорит: «Не следует ли заменить педагогику сознания, претендующую на то, что она идет от принципов к практическому применению, от аксиоматики к практике, на педагогику искусства в дюркгеймовском смысле, которая стремится подвести к получению и практическому усвоению принципов путем повторения их применения?» [1]. И далее: «Нужно внедрять новый рационализм, рационализм расширенный, открытый тому, что он изучает, и осознающий свои ограничения. ...Этот рационализм – великодушия и свободы – будет давать место воображению, чувствам и чувствительности, а следовательно, искусству и практичности во всех ее формах (поэтому он неразрывно связан с демократией)» [1].

Концептуализируя идею габитуса (и называя Мерло-Понти в числе своих учителей), Бурдьё трактует габитус гораздо шире, чем совокупность телесных навыков. Например, говоря о своем проекте трансформации (классического) образования, он пишет о необходимости создания габитусов «изобретательства, творчества, свободы». Осознавая внешнюю противоречивость таких идей, Бурдьё апеллирует к известной сентенции Б. Паскаля: «Парадоксальным образом, паскалево „нужно поглупеть” необходимо, чтобы стать умным. Поглупеть – значит подчинить свою глупость, свое тело дисциплине сочинительства или, выражаясь точнее, воплотить в своем теле диспозиции, способные составить противовес тенденциям естества и рутине культуры» [1].

Таким образом, от темы свободы, творчества, изобретательства мы снова приходим к проблематике телесности: круг замкнулся.

Дисциплинируя тело: микрофизики власти (М.Фуко) в образовательном пространстве. Пространство образования также может быть определено как типичное для европейской культуры дисциплинарное пространство, то есть такое, где властные

отношения являются легитимными и составляют его структурный каркас. Это ярко продемонстрировано в работах М. Фуко. Философ анализирует становление классических дисциплинарных институтов (таких, как тюрьма, психиатрическая лечебница и больница) и приходит к выводу, что после ликвидации королевского правления власть переходит к так называемым профессиональным экспертам – психиатрам, медикам, организаторам промышленного производства и школьного образования. Именно они становятся теперь – не субъектами, но – агентами власти, практикующими дисциплину. Так, по Фуко, возникает особое политическое пространство, которое лишено центра и в котором во множестве существуют особые «очаги власти» – дисциплинарные институты.

Проблемы образования и знания разрабатываются Фуко в ходе рассмотрения таких общественно-социальных понятий, как безумие, клиника, власть, знание, дисциплинарная структура власти, «биовласть», сексуальность, «забота о себе» и других. Философская перспектива образования через призму идей М. Фуко может быть рассмотрена как проекция темы власти и знания в онтологической перспективе развития субъекта и форм субъективности⁶.

По Фуко, педагогический, медицинский и философский дискурсы соединяются и взаимодействуют в таком ключевом для теории образования понятии, как пайдейя (трактуемое как образ и идеал человека). В третьем томе «Истории сексуальности» Фуко отмечает, что исправление души и путь самосовершенствования «лежит через философию или воспитание-*paideia*» и «все более приобретает медицинский оттенок. Формировать, образовывать себя и заботиться о себе – два эти занятия суть взаимосвязаны» [6, с. 63]. Таким образом, смысл школы начинает уподобляться лечебному заведению, ученикам которого следовало осознать свое состояние как патологическое с тем, чтобы, испытав боль, а не наслаждение, придти к постановке образовательных задач в деле получения знания и совершенствования логики суждения.

Еще один ракурс анализа образования – это фукианская концепция дискурса. Фуко полагает, что «любая система образования является политическим способом поддержания или изменения форм присвоения дискурсов – со всеми знаниями и силами, которые они за собой влекут» [6, с. 74]. Знание не формируется без системы накопления, передачи, коммуникации, которые осуществляются через систему образования, наделенной властными полномочиями. В свою очередь власть не может существовать без усвоения, присвоения, передачи знаний, без его распределения. На таком уровне анализа не существует отдельно познания или науки, или общества и интересов государства; на таком уровне анализа появляется, по Фуко, тема слитного сосуществования власти и знания.

Матрицами сосредоточения «власти-знания» выступают приют для психических больных, клинический госпиталь, тюрьма, казарма, школа. Именно в пространстве просвещенного государства и его институтах разворачивается беспрецедентная

⁶ Более подробно эта тема раскрывается в следующей статье: Бейсенова Г. А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования // Образование и насилие: Сборник статей / Под ред. К. С. Пигрова. – СПб., 2004. – С. 212–226.

практика наблюдения и надзора, осмотра и обследования в госпиталях, в школе и лицее, в военных учреждениях. Ведущим видом такого рода контроля выступает «дисциплинарная власть», дисциплина [7]. Как же он реализуется в образовательной практике?

Фуко объясняет, что в области отношений между учителями и учениками преобладают замкнутые пространства (интернаты, школы, колледжи), в которых главенствуют законы «дисциплинарной монотонности», подчинения и страха. Так, муштра школьников на уроках производилась следующим образом: «Мало слов, никаких объяснений, полная тишина, прерываемая лишь сигналами – звоном колокола, хлопаньем в ладоши, жестами, просто взглядом учителя» [7, с. 243]. Ученик должен был заучить код сигналов и автоматически реагировать на них. Школа должна была усилить контроль над поведением учеников путем системы сигналов, на которые необходимо было реагировать немедленно.

Фуко приводит данные от Р. Троншо (диссертация «L'enseignement mutuel en France»), когда ученики получали свыше 200 приказов в день; только за утро – 26 приказов голосом, 23 – посредством знаков, 37 – в форме звонка, 24 – по свистку; иными словами, свисток или звонок раздавались каждые три минуты [7, с. 244]. Задерганные, послушные ученики уподоблялись движению шестеренок и винтиков; сама система обучения напоминала сложный часовой механизм благодаря сцеплению этих самых шестеренок.

Кроме того, Фуко отдельно останавливается на вопросе дисциплинарного управления пространством (практика «отгораживания», «разгораживания»), которое дополняется дисциплинарным контролем над временем субъекта надзора. Время дробится на все более мелкие интервалы, в течение которых надо выполнить определенную работу. Примером дисциплинирования времени выступает экзамен и производные от него виды: тестирование, отчеты.

Обучение как ведущий компонент образования становится машиной подавления и символом власти. Таким образом, по Фуко, власть порождает познающего субъекта, объект познания, способы познания. Дисциплина создает из контролируемых тел четыре типа индивидуальности: клеточную (в игре пространственного распределения), органическую (кодирование деятельности), генетическую (суммирование времени) и комбинированную (сложение сил). Дисциплина для достижения цели использует четыре основных метода: строит таблицы, предписывает движения, принуждает к упражнениям, использует «тактики» (искусство строить тела).

Очевидно, что подобные дисциплинарные практики направлены, в том числе, на телесную муштру. Например, необходимость сидеть целый урок за партой (начиная с шестилетних детей!) не вызывает в обыденном сознании сомнений в том, что только так и можно учиться. В то время как в Античной Академии обучение осуществлялось во время прогулок на свежем воздухе, а во многих восточных культурах ученики сидят на корточках или на пятках. Тем не менее, сегодня именно помещение тела ученика в пространство класса и парты выступает единственно возможным способом

участия его в образовании⁷.

«Дисциплинарные практики для тела» тесно связаны еще с одним концептом Фуко – идеей «власти-знания» как «биовласти», то есть власти, органически и неразрывно связанной со знанием, опирающейся на знание в своем стремлении к эффективности, власти над живым. Биовласть, по Фуко, развивается по двум направлениям: во-первых, путем манипулирования телом (дрессировка, управление, контроль, использование сил, способностей), укрепления дисциплины в армии, школе, развития тактик и методики обучения и воспитания; во-вторых, путем контроля за рождаемостью и смертностью (биополитика популяции). Стратегическими ориентирами биовласти, а именно анатомо-политическим дисциплинированием, заняты образовательные институты (школы) и образовательные (педагогические) теории.

Фуко формулирует положение, что в дисциплинарном режиме «индивидуализация» является нисходящей: чем более анонимной и функциональной становится власть, тем больше индивидуализируются те, над кем она довлеет. Вышеуказанное понимание биовласти предопределяет и возможные способы противостояния ей. Стихийным образом субъекты в образовательном пространстве демонстрируют, в числе прочих, протестные телесные практики⁸.

К сожалению, современные теоретики образования редко обращаются к идеям Фуко и потому в больших количествах продуцируют утопические, по сути, идеи о «гуманизации образования» посредством изменения содержания обучения или стиля взаимодействия учителя с учениками. Фукианское же понимание образования и власти предполагает совершенно иные (по сути и степени воплощаемости) способы трансформации образовательного пространства. И один из них – это вопрос о том, как «не быть управляемым». Здесь, очевидно, проблематизируется «святая святых» классической образовательной модели – представление об образовании как управлении учебной деятельностью учащихся. Эвристическую ценность таких идей вряд ли возможно преувеличить.

Выводы. Итак, рассмотрев два подхода к включению телесности в образовательное пространство – феноменологический и постструктуралистский (очевидно, так можно назвать идею Фуко), мы видим, что оба они демонстрируют последовательную критику классической модели образования, базирующейся на дуальном противостоянии разума и тела. Однако альтернативные образовательные стратегии, предлагаемые (явно или неявно) указанными подходами, существенно различны по форме.

С точки зрения феноменологии, образование должно включать телесный опыт в учебные практики и, более того, опираться на него. Уже сегодня существуют образовательные системы, следующие указанным принципам: Вальдорфская

⁷ Я намеренно использую самый «невинный» пример «дисциплины тела» для ученика, оставляя за скобками гораздо более вопиющие примеры телесных практик и наказаний, принятых в современном образовании.

⁸ В данном контексте уместно вспомнить (часто рискованное) экспериментирование мальчиков и девочек с прическами и длиной волос в советской школе или различные практики боди-арта (не одобряемые школьной администрацией) у современных учеников.

педагогика, школа Монтессори, другие подходы, преодолевающие интеллектуалоцентристскую образовательную модель. Правда, они все еще имеют маргинальный статус в постсоветском пространстве, поскольку подрывают основания «классической педагогики». Видимо, указанные «альтернативные образовательные системы» будут становиться более популярными только с естественной сменой поколений и «прорастанием» идей либерализма в общественном сознании.

Если говорить о «практических выходах» фукианского подхода, то здесь речь пойдет, скорее, о рефлексии и (возможной) деконструкции тех властных дискурсов, что пронизывают образовательное пространство и его субъектов. И здесь нужно начинать, например, с изменения пространственной конфигурации аудитории, то есть с идентификации и трансформации тех «дисциплинарных симптомов», что и составляют в своей совокупности природу «биовласти».

Но самое интересное состоит в том, что, используя либо феноменологический, либо фукианский подход к изменению образовательного пространства, мы получим на выходе одну и ту же модель: образование, ориентированное на (и предназначенное для) живого, телесного человека, способного «заботиться о себе» (в том числе и о себе телесном), «не будучи управляемым».

Литература:

1. Бурдые П. Система образования и система мышления // http://www.informika.ru/text/magaz/higher/2_97/5razdel.html
2. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Пер. с франц. под ред. Вдовиной И. С., Фокина С. Л. – СПб., 1999.
3. Монозон Э. И. Образование // БСЭ. – 2-е изд. – М., 1974. – Т. 18.
4. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М., 1985.
5. Фуко М. Воля к знанию // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. – М., 1996.
6. Фуко М. История сексуальности III: Забота о себе. – К.; М., 1998.
7. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М., 1999.
8. Фуко М. Рождение клиники. – М., 1998.
9. Шюес К. Анонимные силы габитуса // Логос. – 1999. – № 10.
10. Bourdieu P. The Logic of Practice. – Stanford, 1990.
11. Merleau-Ponty M. Phenomenology of Perception. – N.Y., 1962.
12. Polanyi M. Sense-giving and Sense-reading // Intellect and Hope: Essays in the Thought of Michel Polanyi. – Darham, 1968.