

УДК 101.1:37

DOI <https://doi.org/10.32782/apfs.v037.2022.9>**С. Г. Карпова**ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-2179>*кандидатка філософських наук, доцентка,  
доцентка кафедри філософії, соціології та історії  
Дніпровського державного аграрно-економічного університету***Д. Р. Щєпова**ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3466-3529>*кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
завідувачка кафедри філософії, соціології та історії  
Дніпровського державного аграрно-економічного університету*

### ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ М. ФУКО В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ: ЗНАННЯ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛ

**Постановка проблеми.** Під час активізації євроінтеграційних процесів, які реалізуються в сучасній Україні, особливо актуальним є вивчення поглядів класиків європейської думки на проблеми освіти. Дослідження філософських поглядів М. Фуко, який вважається одним із видатних філософів ХХ ст., є міцним фундаментом для розроблення й упровадження критичного мислення, креативності, толерантності в освітньому та культурному полі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У пострадянських та вітчизняних дослідженнях, на жаль, немає робіт, які ставили би як свою мету аналіз освітніх дискурсів М. Фуко в контексті сучасної української культури. Однак є праці, зосереджені на висвітленні дотичних тем, що близькі до нашої статті. Так, цікавими в контексті нашої роботи можуть бути такі наукові публікації:

– навчальний посібник «Філософія освіти» за загальною редакцією В. Андрущенко та І. Передборської, де позначені онтологічні дискурси філософії освіти М. Фуко;

– розвідка О. Базалука, де розкривається філософія освіти загалом у контексті філософського знання [1];

– робота Г. Бейсенової, яка інтерпретує філософію освіти М. Фуко як проекцію концепції влади-освіти;

– праця Ю. Вишневського, який аналізує ідеї французького філософа про освіту як соціальний інститут.

Що стосується іноземних публікацій, то й серед них, незважаючи на більш широкий пласт досліджень, на жаль, немає тих праць, які повною мірою розкривали би специфіку нашої теми. Так, є численні дослідження освітніх дискурсів М. Фуко, проте вони не враховують у синтезі концепти «знання» та «інтелектуал», їх перенесення в межі сучасної української культури. Водночас цікавими й корисними в контексті нашої теми

можуть бути наукові інтерпретації, які здійснили такі автори:

– Дж. Болл, що досліджує ідеї М. Фуко про освіту й навчання, активно зосереджуючи увагу на темах свободи та влади [19–20];

– Р. Дікон [21] та Н. Томас [24], які роблять загальний аналіз положень про освіту та інтерпретують педагогічні положення французького філософа;

– М. Галлагер, що акцентує дослідницький інтерес на використанні ідей М. Фуко у шкільних дослідженнях на рівні «мислення за межами паноптикуму» [22];

– М. Мерфі, який інтерпретує освітні дискурси М. Фуко в контексті соціальної теорії та побудов таких видатних авторів, як П. Бурд'є, Ю. Габермас та Ж. Дерріда [23].

З огляду на вищезазначене наше дослідження набуває додаткової актуальності.

**Метою дослідження** є виявлення та аналіз освітніх дискурсів філософії М. Фуко (через концепти «знання» й «інтелектуал») та актуалізація їх у контексті сучасної української культури.

Об'єктом дослідження є філософія М. Фуко, предметом – освітні дискурси побудов французького автора.

**Виклад основного матеріалу.** Ще 10–20 років тому українські соціально-гуманітарні дискурси були переповнені відчуттям «кризовості» всіх процесів і явищ (починаючи з культури та завершуючи освітою). Це була не локальна ситуація, а певною мірою тотальне явище, що відображалось у працях О. Забужко, Л. Костенко, С. Павличко, М. Поповича, А. Тихолаза та інших авторів. А Тихолаз стверджував: «Найгострішою проблемою не тільки культурної ситуації, але й самого суспільного буття України я вважаю катастрофічне падіння духовного стандарту та повну втрату поняття культурної і громадської норми. <...> На зміну радянським нормам не прийшли взагалі ніякі

норми» [12]. Інші українські дослідники бачили руйнування освітніх та загалом культурних основ через поширення й тотальний вплив постмодерну на майже всі простори буття людини: від політичного до культурного та соціально-гуманітарного. Так, відомий український філософ М. Попович зазначав: «Постмодерн перетворює на “кінець світу” кожну мить сучасної історії, оскільки кожна мить є водночас “початком світу” – *майбутнього немає*, його щомиті творять живі з того матеріалу, що дає сучасне» [11, с. 489]. Через це вважалося, що положення філософів-постмодерністів (серед яких – Ж. Бодріяр, Ж. Дельоз, Ж. Дерріда, М. Фуко) деструктивно впливають на майже всі процеси, а отже, позитивного значення для вирішення як європейських, так і українських нагальних питань годі й шукати. Однак сьогодні вже не можна так однозначно стверджувати, тому філософські пошуки того ж М. Фуко можуть бути корисними й актуальними.

Була ще одна група дослідників, які аргументували «кризові настрої» або через сучасні політичні зміни, або через історичне минуле. Наприклад, відома українська авторка О. Забужко свого часу в інтерв'ю підкреслювала, що сучасна українська нація «безкнижна», тобто не відбувається постійного читання, яке би існувало на рівні звички [5], і це призводить до занепаду культури. Р. Міняйло писав, що ми опиняємося сьогодні в такій ситуації, коли «українська нація перебуває на краю світових процесів» [9, с. 171]. Крім того, за словами С. Павличко, свобода як у літературі, так і в культурі, яку отримала Україна після 1991 р., не сприяла появі ідейного інтелектуального сплеску, натомість виник «інтелектуальний вакуум», що своєю чергою супроводжується «вивільненням культурних комплексів і фобій» [10, с. 657].

Були дослідження й тих авторів, які визначали онтологічні та культурні проблеми, що впливали на зміни в українському соціумі. Так, С. Пролєєв писав: «Сьогодні українська держава та українське суспільство є такими, що формуються й перебувають у процесі пошуку підвалин власного існування» [6, с. 15]. Тут відзначався процес ще не завершений, той, що потребував певної динаміки та потенційного завершення. Це своєю чергою впливало би як на соціально-культурні, так і на освітні процеси. Автори були однастайними в тому, що становлення культури сприяло би визначенню не лише освітніх пріоритетів і соціально-гуманітарних орієнтирів, а й безпосередньо аксіологічного складника – того складника, без якого ціннісний орієнтир культури не зміг би ніколи визначитися. Тому пізнавальна діяльність у межах української освіти не мала би повного розгортання, адже актуалізація та регламентація соціально-культурних процесів обов'язково включає ціннісний складник. Важливою була теза

С. Кримського, який писав: «Навколо значних культурних цінностей утворюються свого роду часовороти, а точніше, історична перспектива постійної актуалізації “золотого фонду” культури, коли кожна епоха відкриває в інваріантних, наскрізних утвореннях духу дедалі новіші смислові завершення» [8, с. 59].

Загалом більшість українських дослідників визначали на той час кризовість існування української культури й суспільства, що призводило до зміни соціально-психологічного підґрунтя та виникнення нового типу людини й нового типу освіти. Показовою тут була теза С. Грабовського, який зазначав: «Одним із головних наслідків (і водночас рушіїв) перманентної руйнівної кризи в Україні стало домінування масового соціально-психологічного (якщо вже не культурно-антропологічного) типу “людини кризової деструкції”» [4].

В інших дослідженнях, наприклад у монографії С. Клепко «Філософія освіти в європейському контексті» [7], розглядалися аспекти освітньої політики, як оптимальний шлях подолання освітніх проблем сучасної України пропонували розвиток української системи освіти в європейському контексті. Український дослідник О. Базалук визначав вирішення проблем системи освіти через змістовне реформування: «Процес гуманізації та гуманітаризації освіти є основним напрямом реформування системи освіти» [1, с. 197]. Він підкреслював два основні необхідні моменти: становлення «антисциєнтистської методології освіти» та «освіти як фактору розвитку культури» [1, с. 197].

Однак ті ґрунтовні дослідження, що були проведені вітчизняними й закордонними авторами, неповною мірою можуть бути актуальними сьогодні, коли реальність сучасної української культури та освіти формується й реалізується вже за іншими дискурсами. Так, усе це безумовно впливало як на загальні соціально-гуманітарні дискурси та культурні орієнтири, так і локально на філософію освіти. З тих часів багато що змінилося, і особливо після 2014 р. визначилися конкретні європейські орієнтири України. Це вплинуло на зміну як політичних, соціальних, культурних, так і освітніх пріоритетів, що позначилося на формуванні загалом нової освітньої стратегії та конкретно законодавчої бази, упровадженні нового типу освітнього простору. Тому важливим і необхідним став той досвід, який роками напрацьовувався в європейській філософській традиції. І положення таких постфілософів, як Ж. Бодріяр, Ж. Дерріда, Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко, як ніколи стали у пригоді.

У зв'язку із цим ми зосередимо свою увагу на освітніх дискурсах М. Фуко, які він демонструє, на нашу думку, через теми «знання» та «інтелектуала», щоб надалі визначитися з тим, наскільки такий підхід може буде корисним у контексті сучасної української філософії освіти й культури.

Ми вважаємо його підхід одним із можливих, оскільки він враховує те, що на всіх рівнях соціальної взаємодії реалізуються владні відносини, і пропонує можливі варіанти існування та взаємодії. Адже сучасне інформаційне суспільство й культура будуються на «симулякрах третього порядку», де спостерігаються «тотальна операційність, гіперреальність, прагнення до тотального контролю» [3, с. 175]. Отже, вирішення сучасних проблем ефективніше реалізовувати сучасними підходами, зокрема запропонованими представниками європейської соціально-гуманітарної думки (на кшталт М. Фуко).

Так, у процесі розкриття базових дискурсів філософії освіти М. Фуко можна говорити про так звані гносеологічний (побудований на концепті «знання») та антропологічний (побудований на концепті «інтелектуал») складники. Далі ми більш змістовно проаналізуємо, як реалізується розгортання цих базових концептів.

Насамперед проаналізуємо концепт «знання», а саме те, як він може бути проінтерпретований у контексті філософії освіти М. Фуко. Тема знання була поставлена М. Фуко ще в роботі «Історія божевілля у класичну епоху», коли він показав, що зміни у структурі знання також супроводжувалися значними змінами у структурі сили та що поява будь-якої нової системи знання завжди пов'язана зі зміною сили. А в роботі «Народження клініки. Археологія медичного сприйняття» М. Фуко в певному сенсі продовжив тему знання через археологію медичного знання (використовуючи образ клініки та патологічного суб'єкта). Сьогодні клініка стає саме галуззю наукового знання, яке формується всередині клінічного інституту. Крім того, простір клінічного знання практично повністю збігається з простором медичного досвіду. Починає переважати принцип, за яким медичне знання формується біля ліжка хворого, через безпосереднє спостереження за хворобою [17]. Таким чином, М. Фуко робить висновок, що формування клінічної медицини – лише одне з найважливіших свідчень у фундаментальному розподілі знання. Клінічна медицина привела західну науку до нового об'єкта – людського індивіда, а також виступила в ролі дисциплінарного інституту в найширшому сенсі. Важливою функцією клініки як дисциплінарного інституту стало повсякденне накопичення знань та переведення їх з адміністративного рівня на науковий, у зв'язку із чим пацієнта було перегворено на об'єкт пізнання. У такий спосіб були змінені гносеологічні орієнтири.

Надалі М. Фуко заострює проблему знання – у роботі «Слова та речі: археологія гуманітарних наук» розглядає питання знання в ракурсі археології гуманітарних наук. Мислитель прагнув вичленувати в історії людського суспільства структури-епістемі, що суттєво зумовлюють можливість

певних поглядів, концепцій, наукових теорій і власне наук у той чи інший історичний період, а тому наголошував на необхідності розмежування «археології», що реконструює такі структури, і традиційного історичного знання, яке фіксує різні «думки» поза проблемами умов їх можливості [18]. У зв'язку із цим показовою історією знання може бути археологія гуманітарних наук, де все історичне дослідження було задумане для розкриття підпорядкованості знання іншим початкам, ніж ті, що мають претензії щодо виміру знання людською мірою. Завданням, яке виконується в роботі «Слова та речі: археологія гуманітарних наук», було утриматися від з'ясування невласних причин того, що відбувається у знанні. М. Фуко «дозволяє» знанню мати власну історію (у всій її повноті) у вигляді відновлення її історичного а пріорі. Подія в мисленні – це епістемологічний розклад, він збирає разом розумові явища одного ладу. Ця зібраність однопорядкового в одній епістемі, яка є всім знанням разом і відразу, становить час історії знання. Обмежуючи моменти історії знання епістемологічними розривами, опис підводиться до виявленості уривчастості як принципу, що встановлює історичність у тому, що відбувається. Історичність знання виявляється, коли вказують на те, що в різні часи «знається» по-різному, а не завжди однаково, хоча все-таки залишається можливість у загальній течії пізнання зафіксувати одночасності, де всяке сказане слово буде зумовлене розумовою ситуацією, у якій розміщений промовець. Тому археологія гуманітарних наук, вказуючи на устрій того, хто мислить, лише вказує на появу думки в майбутньому. Опис історії знання стає описом передісторії думки.

Отже, одним із пріоритетних завдань, яке ставить М. Фуко, стає пошук того вихідного джерела, яке підштовхнуло до появи нової форми мислення про суб'єкта та загалом форми мислення західного людства. Фактично французький автор, здійснюючи свої пошуки, через дослідження різних інституцій формулює дискурси, що стали буттєвими основами не лише гуманітарних наук, а й соціально-гуманітарного пізнання. Методологічно це є важливим, наприклад, в освітньому дискурсі. Так, якщо сприймати освіту як засіб передавання новим поколінням базових знань про культуру, то використання фукольдіанського методу археології знання є необхідним, тому що допомагає не лише «впорядковувати речі», але й розуміти глибинні виміри знання та динамічність їх трансформації і реалізації. Таким чином, суб'єкт освіти, наприклад викладач, який передає архетипічне знання, відображене у творчості Т. Шевченка, актуалізує його для сучасного покоління (учнів), і без цього неможливе культурне життя поета після його фізичної смерті. Отже, використовуючи археологію знання для сучасної української куль-

тури, ми можемо (проникаючи через культурні пласти) досягнути та осмислити геній українського поета. На цьому прикладі ми бачимо один із варіантів використання концепту «знання» (важливого в освітніх дискурсах М. Фуко) у контексті сучасної української культури.

Водночас французький філософ виділяє у своїх працях три конфігурації знання, епістемі, які є історично різними, сформувалися через події, що здійснювалися в позаепістемічному вимірі. Важливо, що М. Фуко зосереджується на мовному аспекті діяльності людей і визначає дискурсивність кожної наукової дисципліни, що має свої «форми знання». У сукупності в кожну історичну епоху форми пізнання створюють свою епістему (рівень «культурного знання»), а отже, людина виступає як «розрив» у сфері знання й порядку речей.

М. Фуко значну увагу приділяє історії гуманітарного знання та зазначає, що можна простежити своєрідну еволюцію методологічних напрямів. Говорячи про епістемі другої половини ХХ ст., автор акцентує на тому, що варто розрізнити два типи моделей, які використовуються гуманітарними науками: а) перенесення моделей з інших галузей знання; б) основні моделі, які дають можливість утворити ансамблі явищ та об'єктів можливого пізнання. Вони були запозичені з трьох галузей: біології, економіки, аналізу мови. Мислитель пише: «Усе те, що оточує людину – об'єкти, ритуали, звички, мова, – уся ця сітка слідів, яку вони залишають за собою, складається в пов'язаний ансамбль, систему знаків. Таким чином, ці три пари – функція та норма, конфлікт і правило, значення й система – повністю покривають усю область пізнання людини» [18, с. 376].

М. Фуко висловлює думку про поділ гуманітарного знання ніби на два рівні: поверхове та глибинне. На переконання французького філософа, епістемі характеризуються стилем мислення, що виявляється у двох площинах: поверхневій і глибинній. У поверхневу площину включається все, що явно сказано та записано, а у глибинну площину – наміри, можливості тощо. Поділ М. Фуко передбачає аналіз подій минулого і з оповідальної, і з аналітичної позицій. Поверхнєве знання ґрунтується на наявних фактах історії та може дати пояснення самої події (як вона розвивалася), тобто показати історичний процес у часі, відтворення подій минулого з набору попередніх умов, зафіксованих в історичних фактах. Глибинне знання передбачає необхідність аналізу того, що явно сказано й записано, проте є відтворення нефіксованих можливостей, які впливають на перебіг історичних подій. У контексті сучасної української культури особливо важливим є розуміння глибинного знання в освітньому просторі. Наприклад, поверхнєво писанка може інтерпретуватися як естетичний символ свята, добробуту, миру, а

глибинно писанка є символом християнства, що єднає українську націю з усією християнською Європою ще з прадавніх часів, символом єдності української та загальноєвропейської культури. Так, від позиції суб'єкта освітнього процесу та від його пізнавальних можливостей і здібностей використовувати та впроваджувати глибинне знання залежить і саме знання й подальше його використання всіма учасниками освітнього процесу.

Проблема знання присутня та продовжує «розвиватися» в роботі «Археологія знання», де М. Фуко наголосив також на ідеї співвідношення дискурсивних і недискурсивних практик у культурі, зафіксував через поняття «перервності» проблематику про заміну однієї епістемі іншою. Перервності, статус і природа яких значно змінюються, призупиняють безперервне накопичення знання, переривають його повільний розвиток, змушують увійти в новий час, спрямовують історичний аналіз далеко від пошуку початків і нескінченного розгляду попередників, до пошуку нового типу раціональності та її різних ефектів [13]. При цьому археологія прагне розкрити епістему минулого та відбиває повний набір відносин, що об'єднуються в цьому періоді. У зв'язку із цим археологічний метод через аналіз дискурсу може виявити розриви в умовах людських знань (episteme) і виявити «епістемологічний» простір, можливості людського знання в минулому. У плані здійснення освітньої діяльності використання археологічної методології, на нашу думку, є важливим і необхідним, оскільки поглиблює пізнавальні та методологічні можливості реалізації освіти й культури.

Отже, М. Фуко вважає, що археологія знання не шукає загальних принципів, під які можна було би підбити всі малі події, та використовує такі концептуальні засоби, які виявляють взаємодії між різними видами дискурсивних і недискурсивних практик. Таким чином, він приходять до дослідження проблеми знання в синтезі з темами дискурсивних практик та позитивності дискурсивних формацій. Позначаючи, що дискурс є сукупністю висловлювань, які належать до однієї й тієї самої системи формацій, М. Фуко вважає, що дискурсивна практика є сукупністю анонімних історичних правил, завжди визначених у часі та просторі, які встановили в цю епоху та для цього соціального, географічного чи лінгвістичного простору умови виконання функції висловлювання. Закономірність висловлювань при цьому визначається дискурсивною формацією. Отже, археологія знання має справу зі знаннями, оскільки є знання, що не залежать від наук, однак немає знань, позбавлених дискурсивної практики. Дискурсивна практика своєю чергою може утворювати групи об'єктів, сукупності актів висловлювань, послідовності теоретичних переваг тощо.

І тому сукупність елементів, що закономірно виникають, М. Фуко пропонує позначати терміном «знання». Філософ пише: «Знання – це те, про що можна говорити в дискурсивній практиці, яка тим самим специфікується: область, утворена різними об'єктами, які набудуть або не набудуть наукового статусу. <...> Це простір, у якому суб'єкт може зайняти позицію та говорити про об'єкти, з якими має справу у своєму дискурсі» [13, с. 25]. У цьому аспекті можна говорити про те, що наука локалізується та з'являється в полі знання, в елементі дискурсивної формації та на основі знання. Таким чином, наука, на думку М. Фуко, не відмовляє в певних вимогах до донаукових рівнів знання: вона ґрунтується на всьому обсязі пізнавального матеріалу, початкову розчленованість і структурованість якого реконструює археологія знання.

Варто уточнити, що у фукольдівській філософії питання знання не замикається лише на перелічених проявах, а розгортається в темі «знання-сила», наближаючись до дискурсу влади. Концепт влади-знання, розроблений М. Фуко, є якщо не універсальним, то принаймні головним у його побудовах. Згідно з ним влада неможлива без знання, а знання неможливе без влади. Влада всеосяжна, повсюдна, дискретна й водночас потребує виправдання. Таким виправданням стає знання [14]. Отже, знання, породжуючи владні відносини, водночас стає продуктом влади. Звідси знання як «влада-знання», на переконання М. Фуко, є волею до влади, замаскованою під прагнення відкриття наукової істини. Сама влада можлива виключно в межах «складних споріднених відносин» зі знанням, без яких немає влади. Вона всюди, як і знання. Таким чином, жага до знання, чи «влада-знання», стає частиною культурного несвідомого, що впливає на всі культурні й освітні дискурси.

Отже, знання в кожен конкретну епоху визначається не через суб'єкта, а за допомогою тієї чи іншої соціальної технології. При цьому процес виникнення знання представлений як той, який розташований на межі конкретного соціального хронотопу, а не як процес чистої інновації, що виходить за ці межі. На думку М. Фуко, у кожен історичну епоху є специфічна, більш-менш єдина система знання, що утворюється з дискурсивних практик різних наукових дисциплін, – епістема. Вона реалізується як мовний код, мовна норма, яка несвідомо зумовлює мовну поведінку, а отже, і мислення індивідів. На переконання М. Фуко, епістема завжди внутрішньо підпорядкована структурі владних відносин, постає як «тоталізуючий дискурс», який легітимує владу, тому вона не може бути нейтральною чи об'єктивною. Тому в освітньому процесі та в сучасній українській культурі безумовно потрібно враховувати те, що сучасна українська епістема повинна враховувати як мовну поведінку, так і загалом всю систему знань.

А якщо відштовхуватися від положень французького філософа, то дисциплінарний, владний аспект тут займає одну з повідних позицій. У зв'язку із цим окремого значення набуває те, хто саме буде керувати. Особливо актуальним це питання стає в контексті сучасної української культури.

Що стосується іншого концепту, то у філософській системі М. Фуко досить часто досліджується ідея про суб'єкта мислячого (як філософа, літератора та іншого типу інтелектуала). Так чи інакше, проте ця тема стає нерозривно пов'язаною з ідеєю про інтелектуала, його місце й призначення в сучасній культурі та суспільстві. Французький філософ створює та формулює у своїх роботах тип інтелектуала, у якомусь сенсі ідеальний, що має своєрідне право першості над іншими. За словами Ж. Дельоза, цей тип може бути названий як «новий картограф», «новий архіваріус». Інтелектуал цього типу є дослідником архівів минулого та часто проводить дослідження поза традиційними територіями, здійснюючи трансгресивний перехід і проробляючи одночасно філософську й історичну роботу (дуже помітно простежується це в роботах раннього періоду філософа). У роботі М. Фуко «Влада та тіло» ми читаємо: «Інтелектуал може дати інструменти аналізу, і це фактично роль історика. Справді, ідеться про те, щоб мати щільне, тривале сприйняття сьогодення, яке давало би змогу помічати, де проходять лінії розлому, де сильні точки, до чого прив'язала себе влада... і куди впровадилася. Інакше кажучи, робити топографічну та геологічну зйомку поля битви... Ось вона, роль інтелектуала» [15, с. 169–170].

В інтерв'ю «Навіщо вивчати владу: проблема суб'єкта» дещо змінюється завдання інтелектуала – набуває не лише рефлексивного, а й політичного спрямування. Таким чином, інтелектуал постає перед політичною, соціальною, етичною та філософською проблемами одночасно, він повинен поставати перед відкриттям нових форм підвладності, а також перед звільненням суб'єкта від держави й, відповідно, від типів індивідуалізації, які раніше мали місце. Зрештою, інтелектуал стає дослідником свободи. Тут інтелектуал та свобода виявляються нерозривними.

М. Фуко говорить про нерозривність свободи та інтелектуала, де вона постає як спосіб функціонування в багатьох напрямках. Цю ідею філософ викладає в роботі «Суб'єкт і влада», де зазначає, що основним завданням інтелектуала можна вважати діяльність думки, яка дала би змогу протидіяти не тільки формам політичної індивідуалізації, а й сучасним структурам панування. У статті «Про природу людини. Справедливість проти влади» М. Фуко продовжує свою думку та зазначає: «Влада є не тільки в органах вищої цензури, а й дуже глибоко та непомітно проникає у всю мережу суспільних відносин. Через це самі інтелекту-

али є частиною цієї системи влади, та й сама ідея, що вони слугують носіями совісті чи свідомості та дискурсу, також є частиною цієї системи. І тепер роль інтелектуала полягає не в тому, щоб, пройшовши «трохи вперед» або злегка відсунувшись «убік», висловлювати за всіх безмовну істину, а скоріше, навпаки, у тому, щоб боротися проти всіх видів влади там, де він сам являє собою одночасно і об'єкт, і знаряддя: у самому ладі «знання», «істини», «свідомості», «дискурсу» [16, с. 68–69].

Владний дискурс, на який звертає пильну увагу М. Фуко, стає важливим і в контексті побудов інших постфілософів: Р. Барта, П. Бурд'є та інших. Так, на думку французьких авторів, знання та освіта опиняються під впливом дисциплінарності. Наприклад, П. Бурд'є зазначав, що в системі освіти владний аспект реалізується ще із часів навчання в середній школі та присутній у вищій школі. Коли основним позитивним маркером визначення учня/студента стає «слухняність», зрозуміло, що лише в такій системі підпорядкування, часто абсолютного й неусвідомленого, реалізується освітня система. Безумовно, це заважає повноцінному формуванню та здійсненню пізнавальної діяльності, як це могло би реалізуватися в умовах нормального процесу освіти.

Осягнення освітніх явищ і процесів часто здійснюється в межах інституції («школи», «університету», загалом системи освіти), а не за ними, проте якщо ця діяльність здійснювалася би інтелектуалами за межами інституції, то владний дискурс, можливо, не настільки тотально був би присутній. Безумовно, це впливало би й на гносеологічний аспект та формування нового знання. Тому більшість постфілософів (зокрема, П. Бурд'є, М. Фуко та Р. Барт) у процесі аналізу університетської освіти звертали увагу на деструктивність владних процесів у соціальних інститутах, тому що ці процеси можуть призводити до деформації людини та її знань. Відтак людина (учень/студент або викладач) у такому випадку стає об'єктом влади, яка намагається формувати й контролювати нове знання. Тому значної популярності в наукових колах набувають дискурси того ж М. Фуко щодо концепту влади-знання [16] або думки Р. Барта про специфіку «взаємовідносин» людського знання та соціальних інститутів. Р. Барт писав: «Природа людського знання безпосередньо визначається соціальними інститутами, які нав'язують нам свої засоби членування та класифікації, так само як мова завдяки своїм «обов'язковим категоріям» (а не тільки заборонам) примушує нас мислити так, а не інакше» [2, с. 375]. Гносеологічна трагічність такої ситуації полягає в тому, що первинним при цьому є не знання, яке мало би формувати соціальну інституцію, а владний дискурс, який засобами дисциплінарних обмежень визначає людське знання, що призводить до несвободи та

обмеження. Це повністю суперечить, наприклад, тій же ідеї Університету, об'єктивності освіти та можливості повноцінного поширення духовних і культурних настанов.

Саме тому сьогодні до інтелектуала потрібно ставитися не як до «носія загальних цінностей», а як до людини, яка посідає особливе місце, однак при цьому мати на увазі, що це місце пов'язане в нашому суспільстві із загальними функціями апарату істини [16, с. 207]. Отже, основне завдання інтелектуала, виражене в концепції М. Фуко, слугуватиме одним із можливих шляхів розв'язання кризи сучасної епохи та переходу до прогресивного розвитку. Філософ пише: «Робота зі зміни своєї думки та думки інших і є сенсом існування інтелектуала» [15, с. 319]. У цьому передбачається не замкнутість у системі, а навпаки, її розгорнутість, оскільки інтелектуал водночас і буде дослідником свободи (як способу діяти в багатьох напрямках), істини, і продукуватиме таку діяльність думки, яка дасть змогу чинити опір сучасним структурам панування.

Якщо актуалізувати фукольдіанські дискурси в контексті сучасної української культури, то варто зазначити, що для українського суспільства стає неможливим його прогресивне становлення без трансформації інтелектуальної реальності, властивої західному суспільству, та впровадження її як у культурний, так і в освітній простори. Крім того, нині ми можемо виявити подібність культурно-соціальних процесів, що відбуваються в Україні, та процесів, які свого часу мали місце у Франції та які Р. Барт охарактеризував так: «Наша культура, за всієї своєї видимої загальності, безконфліктності й колективності, ґрунтується на поділі двох видів мовної діяльності: з одного боку, це слухання, або ж діяльність розуміння, спільна для всієї нації, а з іншого боку, це якщо не мова, то творча причетність (точніше, мова бажання), і вона поділена. <...> За умови єдності масової культури в суспільстві розділені як різні мови, так і сама мова в собі» [2, с. 519]. Таким чином, зміна освітньої стратегії сучасної України обов'язково має бути пов'язана з культурними змінами, які повинні включати переосмислення таких концептів, як «знання» та «інтелектуал», з обов'язковим заглибленням у мовний дискурс.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Освітні дискурси, представлені в розвідках М. Фуко дотично до концептів «знання», «влада-знання» та «інтелектуал», стали тими, що заново актуалізувалися в роботах представників постфілософії, і сьогодні не втрачають своєї ролі в контексті європейської та української культури й освіти. Наприклад, владний дискурс в освіті заново актуалізується в цьому контексті, коли стає зрозумілим, що інституція (Університет) нині має лише відносну автономію, а про абсолютну авто-

номію зараз, на жаль, не можна говорити. Показово при цьому є теза послідовника М. Фуко, французького постфілософа Ж. Дерріди, який у процесі обґрунтування освітніх дискурсів зазначав, що відносна автономія Університету сьогодні є завдяки осмисленню цієї інституції не лише у традиційних дискурсах, а й з урахуванням «технопромислової» мови, що виникає в сучасному суспільстві [5]. Це немов підштовхує до нового типу мислення, нової мови та методів. У такому контексті саме інтелектуали, як на це вказував ще М. Фуко, можуть бути тими орієнтирами, які створюють нові сенси, зокрема й в освіті.

На думку М. Фуко, якщо раніше бути інтелектуалом означало насамперед бути виразником загальності та своєрідною загальною совістю, то зараз інтелектуал розуміється більш політично. Тобто в сучасному прогресивному розвитку суспільства інтелектуал розуміється не у професійному та не в соціологічному значенні, а як той, хто застосовує своє знання та взаємини з істиною заради політичної боротьби. Головним завданням (політичним) інтелектуала буде не дія відповідно до «правильної» ідеології, а знання можливостей встановлення нової «політики істини». Отже, у контексті філософії освіти суб'єкт пізнавальної діяльності (наприклад, викладач), реалізуючись в інтелектуальному полі, буде не лише виробляти нові освітні дискурси, а й трансформувати культурний, соціальний, політичний лад виробництва істини.

У подальших дослідженнях цікаво було би проаналізувати те, як концепти «освіта», «знання» та «влада» трансформуються й реалізуються загалом у положеннях постфілософів (Ж. Бодрійяра, Ж. Дельоза, Ж. Дерріди), а також з'ясувати, який вплив вони мають на сучасну українську культуру.

### Література

1. Базалук О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання. *Філософські обрії*. 2010. № 23. С. 187–200.
2. Барт Р. Разделение языков. *Барт Р. Избранные работы: семиотика, поэтика*. Москва : Прогресс ; Универс, 1994. С. 519–535.
3. Бодрійяр Ж. Симулякри і симуляція. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 230 с.
4. Грабовський С. Криза людини і людина кризи. *Релігія в Україні*. 2010. URL: <http://www.religion.in.ua/main/analitica/7601-kriza-lyudini-i-lyudina-krizi.html> (дата звернення: 26.09.2022).
5. Дерріда Ж. Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників. *Ідея Університету* : антологія / упор. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 235–265.
6. Ідея культури: виклики сучасної цивілізації / Є. Бистрицький, С. Пролеєв, Р. Кубець, Р. Зимовець. Київ : Альтерпрес, 2003. 192 с.
7. Клепко С. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
8. Кримський С. Запити філософських смислів. Київ : ПАРАПАН, 2003. 240 с.
9. Міняйло Р. Я-концепція українського інтелегента, або Методичні завваги до програми духовного відродження українського суспільства (роздуми до дискурсу з Оксаною Забужко). *Сучасність*. 2012. № 1–3. С. 165–187.
10. Павличко С. Теорія літератури. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. 679 с.
11. Попович М. Модерн і постмодерн: філософія і політика. *Дух і Літера*. 2002. № 9–10. С. 467–490.
12. Брюховецкая Л. Демокритов смех сквозь Гераклитовы слезы (интервью с Анатолием Тихолазом). *Зеркало недели*. 1999. URL: [http://gazeta.zn.ua/ARCHIVE/demokritov\\_smeh\\_skvoz\\_geraklitovy\\_slezy.html](http://gazeta.zn.ua/ARCHIVE/demokritov_smeh_skvoz_geraklitovy_slezy.html) (дата обращения: 26.09.2022).
13. Фуко М. Археологія знання. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. 326 с.
14. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с франц. С. Табачниковой. Москва : Касталь, 1996. 446 с.
15. Фуко М. Забота об истине. *Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет* / пер. с франц. С. Табачниковой. Москва : Касталь, 1996. С. 308–326.
16. Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с франц. Б. Скуратова. Москва : Праксис, 2002. 384 с.
17. Фуко М. Рождение клиники / пер. с франц. А. Тхостова. Москва : Смысл, 1998. 310 с.
18. Фуко М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук / пер. с франц. В. Визгина и Н. Автономовой. Санкт-Петербург : А-сид, 1994. 405 с.
19. Ball S. An horizon of freedom: using Foucault to think differently about education and learning. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/219541928.pdf> (date of access: 26.09.2022).
20. Ball S. Foucault, Power, and Education. London : Routledge, 2012. 178 p.
21. Deacon R. Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*. 2006. Vol. 26. Iss. 2. P. 177–187.
22. Gallagher M. Using Foucault in School Research: Thinking Beyond the Panopticon. URL: <http://socialtheoryapplied.com/2013/04/04/using-foucault-in-school-research-thinkingbeyond-the-panopticon> (date of access: 26.09.2022).
23. Social Theory and Education Research. Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida / M. Murphy (ed.). London : Routledge, 2013. 223 p.
24. Thomas N. Pedagogy and the Work of Michel Foucault. *JAC*. 2008. Vol. 28. № 1/2. P. 151–180.

### Анотація

**Карнова С. Г., Щепова Д. Р. Філософія освіти М. Фуко в контексті сучасної української культури: знання та інтелектуал.** – Стаття.

У статті розглядаються філософсько-освітні дискурси М. Фуко. Метою дослідження є виявлення та аналіз освітніх дискурсів філософії М. Фуко (через концепти «знання» й «інтелектуал») та актуалізація їх у контексті сучасної української культури. Об'єктом дослідження є філософія М. Фуко, предметом – освітні дискурси побудов французького автора.

На прикладі напрацювань О. Базалук, О. Забужко, М. Поповича, С. Пролєєва, А. Тихолаза показано, що останні 10–20 років українські соціально-гуманітарні дискурси були переповнені «відчуттям кризовості» культурних та освітніх явищ і процесів. У контексті євроінтеграційних процесів це сформувало певну потребу в пошуку можливих філософських рішень (зокрема, серед положень постфілософів, одним із яких є М. Фуко).

Виявлено та проаналізовано основні концепти («знання» й «інтелектуал»), за допомогою яких реалізується філософія освіти французького автора. Визначено гносеологічний (побудований на «знанні») та антропологічний (побудований на «інтелектуалі») дискурси філософії освіти. Так, через ґрунтовний аналіз основних праць М. Фуко продемонстровано, як у нього розгортається концепт «знання» та якого значення він набуває не лише в освітньому дискурсі французького автора, а й у контексті сучасної української культури.

Показано, що через тему «знання» з'являється владний дискурс у філософії М. Фуко, і з'ясовано, якого значення він набирає в разі реалізації діяльності інтелектуала як можливого суб'єкта освітньої діяльності. Враховано, що відповідно до фукольдінських положень на всіх рівнях соціальної взаємодії реалізуються владні відносини. Встановлено, що освітні явища та процеси (у які включені суб'єкти, а також інтелектуал) через інституалізацію освіти стають підпорядкованими владному дискурсу. Це відбувається, зокрема, у сучасному українському соціально-гуманітарному просторі.

*Ключові слова:* знання, знання-влада, інтелектуал, освіта, освітній дискурс, сучасна українська культура, філософія освіти.

### Summary

**Karpova S. G., Shechepova D. R. M. Foucault's philosophy of education in the context of modern Ukrainian culture: knowledge and the intellectual.** – Article.

The article examines the philosophical and educational discourses of M. Foucault. The purpose of the research is to identify and analyze the educational discourses of Foucault's philosophy (through the concepts of

“knowledge” and “intellectual”) and their actualization in the context of modern Ukrainian culture. The object of research is M. Foucault's philosophy, the subject is the educational discourses of the French author's constructions.

It is shown (on the example of the works of O. Bazaluk, O. Zabuzhko, M. Popovych, S. Proleev, A. Tikholaz) that in the last 10–20 years Ukrainian socio-humanitarian discourses have been filled with a “sense of crisis” of cultural and educational phenomena and processes. In the context of European integration processes, this created a certain need to search for possible philosophical solutions (including among the positions of post-philosophers, one of whom is M. Foucault).

The main concepts (“knowledge” and “intellectual”) with the help of which the philosophy of education of the French philosopher is implemented are identified and analyzed. Epistemological (built on “knowledge”) and anthropological (built on “intellectual”) discourses of the philosophy of education are defined. Thus, through a thorough analysis of the main works of M. Foucault, it is demonstrated how the concept of “knowledge” unfolds in him and what significance it acquires not only in the educational discourse of the French author, but also in the context of modern Ukrainian culture.

It is shown that through the theme of “knowledge” a powerful discourse appears in the philosophy of M. Foucault and what significance it acquires in the implementation of the activity of an intellectual as a possible subject of educational activity. It is taken into account that in accordance with Foucauldian provisions, power relations are implemented at all levels of social interaction. It is noted that educational phenomena and processes (which include subjects, as well as the intellectual), due to the institutionalization of education, become subordinate to the discourse of power. This is also happening in the modern Ukrainian social and humanitarian space.

*Key words:* knowledge, knowledge-power, intellectual, education, educational discourse, modern Ukrainian culture, philosophy of education.