

УДК 316.42+37.014

Віктор Зінченко**КРИТИЧНА СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І ПЕРСПЕКТИВИ
ДЕМОКРАТИЧНОЇ ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМ СУСПІЛЬСТВА**

Розглядається модель «критичної соціальної філософії освіти», втілена в програми суспільного розвитку і навчання, які перш за все покликані навчити людей провадити самостійне й оригінальне дослідження себе, соціуму й системи знань. Водночас обґрунтовується, що ці моделі та програми не мають бути відірвані ані від індивідуально-колективної системи моральних і соціальних цінностей, теоретико-прикладного навчання, ані від подальшого застосування набутих цінностей, норм і навичок у повсякденному житті, науці чи на виробництві, у сфері усіх соціальних інститутів.

Ключові слова: критична соціальна філософія освіти, демократична освіта, педагогіка пригноблених, критична свідомість, глобалізація, громадянське суспільство.

Viktor Zinchenko**CRITICAL SOCIAL PHILOSOPHY OF EDUCATION AND PROSPECTS
FOR THE INSTITUTIONALIZATION OF DEMOCRATIC SYSTEMS OF SOCIETY**

Consider a model of «critical social philosophy of education», as embodied in the programs of social development and learning, which are primarily designed to teach people how to lead an independent and original research themselves, society and knowledge systems. However, it is proved that the models and programs should not be cut off from any individual and the collective system of moral and social values, theoretical and applied training, nor from further use of the acquired values, norms and skills in everyday life, science, or in production, sphere of all social institutions. The critical social philosophy of formation aspires to update the humanised maintenance and sense of formation not for introduction of values of the industrial capital and high technologies, but, first of all, for radical democratisation of formation for the purpose of achievement of the progressive purposes, that research that will promote development of the person, civilisation and community, social justice and strengthening of democratic participation in all versions of a life.

Formation should be reconstructed to the decision of tasks of technical revolution, but at the same time we should recognise, that in the globalized world there is a menacing growing inequality, conflicts and dangers, therefore, to make formation corresponding to a modern situation, it should investigate and solve and these problems. Changes in sphere of democratisation of formation should solve these problems and make formation by public institute in interests of the social majority as it and representatives of modern critical social philosophy of formation and critical, radical pedagogics offer. Globalisation and technological revolution should be used for radical reorganisation of formation and maintenance for representatives of social philosophy of formation and radical pedagogics of educational conditions that they could offer the models of pedagogics and reconstruction of formation for its service of democracy and to progressive social changes. Though also it is necessary to criticise rigidly neoliberal models, also important at the same time and to offer them alternatives. Thus, it is necessary to accompany demand for new knowledge and reorganisation of formation with the program of its democratisation.

Comprehension of these lessons of global development is necessary as for theoretical judgement of today's prospects of a world progressive policy in whole and in an education sphere in particular, and for practical attempts to change our world to the best in interests of the public majority.

Key words: critical social philosophy of education, democratic education, pedagogy of the oppressed, critical consciousness, globalization, civil society.

Віктор Зінченко**КРИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ СИСТЕМ ОБЩЕСТВА**

Рассматривается модель «критической социальной философии образования», воплощенная в программы общественного развития и обучения, которые прежде всего призваны научить людей вести самостоятельное и оригинальное исследование себя, социума и системы знаний. Вместе с тем обосновывается, что эти модели и программы не должны быть оторваны ни от индивидуально-коллективной системы нравственных и социальных ценностей, теоретико-прикладного обучения, ни от дальнейшего применения приобретенных ценностей, норм и навыков в повседневной жизни, науке или на производстве, в сфере всех социальных институтов.

Ключевые слова: критическая социальная философия образования, демократическое образование, педагогика угнетенных, критическое сознание, глобализация, гражданское общество.

У сучасній концепції «критичної соціальної філософії освіти» досліджуються модернізація соціального та економіко-політичного розвитку й потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті й менеджменті, їхня глобалізація та процеси інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання. **Критична теорія освіти**, яка розвивається останніми роками в рамках постмодерністського оновлення традиціоналістської освітньої парадигми, вимагає від дослідників нового погляду на соціальний устрій сфери освіти, спеціального аналізу контексту вирішення педагогічних завдань. Вона припускає глибокий аналіз взаємозв'язків між педагогічним і управлінським компонентами демократизації. Але вона задає лише загальні ідейні й методологічні рамки вирішення проблем демократизації освіти, залишаючи без відповіді питання про конкретні умови такого вирішення. Зміни у трактуванні демократичного устрою суспільства призводять до необхідності пошуку механізмів і умов реалізації цього уявлення про демократію в освітньому інституті, до необхідності нових досліджень і практичних рекомендацій, що спираються на сучасне системне бачення освіти, на виділення школи як ключового елемента системи, на контекстуальний аналіз окремих успішних спроб демократизації. Таким чином, проблема дослідження в узагальненому сенсі полягає у тому, щоб теоретично визначити і на досвіді перевірити такі підходи до демократизації освіти, які дозволили б подолати вказані вище труднощі і вирішити проблему цілісної реалізації ідеї демократичної освіти.

У сучасних тенденціях суспільного розвитку з усе загальнішою необхідністю постає потреба вирішення в теоретичному і практичному плані проблеми громадянської інституційної демократизації, зокрема систем управління та освіти й реалізації ідеї демократичного суспільного виховання й освіти. Сучасні філософія та соціологія освіти, психологія розвитку показують, що механізми й умови реалізації педагогічних ідей відбиваються не тільки у формальних організаційних структурах або навчальних програмах. Ключову роль у педагогічно значущому соціальному устрої закладу освіти відіграє комплекс явних і неявних чинників – неформальній організації навчальних закладів, які створюють об'єктивний (інституційний) контекст демократизації освіти. Проте в наявних дослідженнях це завдання вирішене не цілком. Тому важливо відповісти на питання про те, який інституційний контекст може бути заданий у школі, щоб він став умовою її перетворення на відкрите демократичне співтовариство? Істотною важкістю розвитку теорії і практики демократичної освіти є й те, що в наявних роботах по демократизації вказані напрями розглядаються на основі уявлення про демократію, розробленого для розвинутих соціальних інститутів на початку століття. Тому реалізація вказаної ідеї вимагає, по-перше, уточнення уявлення про демократію відповідно до сучасної соціально-культурної ситуації, а по-друге, розробки напрямів трансформації освіти як специфічного соціального інституту розвитку людини, в якій вказане уявлення про демократію може бути втілене. Вирішення цього завдання зумовлює звернення як до соціальної теорії, що уточнює сучасне уявлення про демократію, так і до теорії освітньої організації. Сучасна соціальна теорія пропонує нове уявлення про демократію (*критична або плюралістична модель*), відмінне від традиційного ліберального або асоціаністського, сутністю якого є подолання відчуження індивіда від суспільства й культури, різноманіття і глобалізація.

Соціальна філософія, філософія освіти, глобалістика і менеджмент розглядаються в **«критичній соціальній філософії освіти»** як базис світоглядних основ інституційно-громадянського процесу; освітній процес постає у цьому контексті як об'єкт управлінського й соціально-філософського аналізу. Саме тому дослідники, які належать до цієї світоглядної школи, аналізують основні тенденції розвитку досліджень інституалізації громадянського суспільства, освіти й виховання в контексті глобальної гуманітаризації світоглядних засад, цінностей і моделей менеджменту та форм/рівнів самоуправління. Система якісної освіти, ефективного суспільного виховання різних рівнів обов'язково має передбачати водночас й ефективну систему соціального управління, запорукою існування якої є, своєю чергою, розвинене інституалізоване громадянське суспільство, що потребує і формування не тільки правової держави як своєї передумови, а й цілком нової концепції навчання, ґрунтованої на соціальній моделі філософії освіти [16, с. 49]. Водночас тільки розвинута, стабільна демократична система освіти й суспільного виховання уможливує утворення ефективних інститутів громадянського суспільства, правової держави, є основою стабільного демократичного устрою й авторитетної влади [17, с. 170].

Концепція бере свій початок ще з 1970–80-х рр. у соціально-критичних дослідженнях П. Фрейре, Г. Маркузе, Ч. Рейча, І. Ілліча, Р. Пребіша, К. Ліча, Р. Лікмена, Р. Якобі та ін. Використовуються також деякі напрацювання Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, М. Фуко, Ж. Лакана. Методологічні та аналітичні принципи в дослідженнях цього напрямку спираються на **критичну теорію соціальних досліджень** і сформовані на її основі концепції «соціальної деліберативності», «суспільної субсидіарності», лібертарного комунітаризму, згідно з якими суб'єкт та об'єкт є взаємодіючими чинниками в середовищі сукупності усієї суспільної практики на інституційному рівні цього етапу її історичного розвитку. Зараз цей міждисциплінарний напрям очолюють філософи, політологи, економісти, культурологи Д. Келлер, І. Бенджамін, Р. Лікмен, Р. Якобі, П. Орбан, Д. Купер, А. Яппе, А. Бадью, М. Дебез, Г. Мьєрі, С. Жижек, Р. Курц, М. Букчин, П. Кокшотт, А. Котрелл, Р. Даннеман, Р. Штольц, Е. Логоф, С. Міллер та інші. Вони

прагнуть розширити наявні уявлення теорії й практики освіти та соціальної філософії, менеджменту про здобутки і проблеми процесів глобалізації, інституалізації громадянського суспільства, їхньої ролі для суспільного буття та соціального пізнання в контексті соціального просвітництва й аналізу явищ освіти, виховання, навчання. Соціальна філософія, філософія освіти, глобалістика та менеджмент розглядаються в «соціальній філософії освіти» як базис світоглядних основ інституційно-громадянського процесу; освітній процес постає у цьому контексті як об'єкт управлінського й соціально-філософського аналізу. У цій концепції здійснюється аналіз соціальних, світоглядних та управлінських аспектів у моделях і методології сучасної філософії освіти та менеджменту освітньо-виховних процесів.

При використанні терміна «*критична теорія*» (зокрема, освіти) зазвичай мається на увазі методологічні напрацювання Франкфуртської школи соціальних досліджень, але розуміння критичної теорії ширше, аніж версія, розроблена «франкфуртцями». У контексті теоретизування та реконструкції освіти для сучасної епохи, до неї необхідно включати традиції критичної педагогіки, прагматизму і постструктуралізму. Останній охоплює критику тему розуму й ліберальної демократії в особливості французької версії «посттеорії». Але також необхідно враховувати критичні теорії досліджень питань глобалізації, соціуму, освіти, статі, рас і суб'єктивності, які розробили широке коло теоретичних утворень протягом останніх років. Ці теми можуть збагатити критичну педагогіку й допомогти з проектом демократизації та реконструкції освіти для того, щоб цілі соціальної справедливості і прогресивних перетворень могли надати педагогіці та практиці освіти. Я використовую *метатеоретичне поняття «критичної теорії»* як розкриття концепції цього проекту, щоб показати критичний вимір теоретичних прагнень і політичної динаміки, які прагнуть пов'язати теорію і практику. Концепція «критичності» є синонітичною в широкому охопленні тем і проблем, «критичною» в давньогрецькому сенсі дієслова *krinein*, що означає розрізняти, розмірковувати і судження, і «теорію» в сенсі грецького іменника споглядання, до яких належить спосіб бачення і споглядання. Антично-давньогрецька критика вкорінена в повсякденному житті і прикладом є сократична практика вивчення соціального життя, його інститутів, цінностей і домінуючої ідеї, а також власних думок та дій.

Критика стала центральною в проекті Просвітництва у вигляді критики влади й легітимізації своїх інтелектуальних та політичних позицій. Згідно з кантівським сенсом критики, наприклад, потрібно поставити під питання усі ідеї розуму, моралі, релігії, естетики та інших домінуючих ідей, щоб побачити, як вони можуть бути обґрунтованими й узаконеними. Кантівська критика спрямована на автономію від забобонів та необґрунтованих ідей і вимагає суворого роздуму про свої передумови та основні позиції і аргументації для підтримки своєї позиції. Критична теорія ґрунтується також на гегелівській концепції критики, критиці односторонніх позицій (таких як технофобії проти технологій) і розробці більш складної діалектичної перспективи, які відкидають і бездоказові, деспотичні або помилкові особливості позиції, водночас формуючи позитивні та визвольні аспекти. Критична теорія приймає гегелівську концепцію шляхом розробки цілісної теорії, яка намагається осмислити сукупність цієї галузі, але, виходячи з того, що важливо зробити об'єднання та сформулювати суперечності, подолавши ідеалістичні або редуковані теорії в цілому.

Критична теорія освіти також звертається до використання методів марксистської критики, підкреслюючи важливість критики ідеології й аналізу такої теми, як освіта в рамках домінуючих соціальних відносин і системи політичної економії, побудова альтернативних теорій та практики для подолання відчуження і репресивних особливостей соціуму та системи виробництва. Марксистська критика передбачає радикальне дослідження наявних ідеологій та практики освіти, а також необхідність педагогічних і соціальних перетворень, для звільнення людей від пут капіталізму та споживацтва, щоб зробити можливим вільні, більш демократичні людську культуру і суспільство. Марксистські теоретики, як Антоніо Грамші, закликали до створення культурного проекту, який охоплював би альтернативні установи освіти, щоб допомогти побудувати соціально справедливе й демократичне суспільство. У новітній час Чарльз Рейч і Герберт Маркузе здійснювали стійку критику наявної системи освіти, як режиму відтворення наявної системи панування і гноблення, і закликали до боротьби з авторитарною освітою та її педагогікою для сприяння демократичним соціальним перетворенням і всебічному розвитку особистості.

Спираючись на цю традицію в критичному дусі гегелівської філософії, й класична філософія освіти може допомогти в проекті реконструкції та демократизації освіти та суспільства, але деякі ідеалістичні, елітарні й репресивні елементи класичної та сучасної педагогіки повинні бути відхилені. Критична теорія освіти здійснює нормативний вимір теорії, як практика будівництва життєвих та освітніх альтернатив наявного. Розробка такої моделі освіти застосовує нормативні розробки класичної філософії освіти від греків через Джона Дьюї і критиків класичної західної освіти, таких як Іван Ілліч і Пауло Фрейре. Для греків філософія означає любов до мудрості (філо-Софія) і практика філософії – це *Paideia* (формування, становлення) і розвиток людини та громадянина. На початку двадцятого століття Джон Дьюї очолив напрям, який розробив найбільш стійкі засновки прогресивної освіти, зв'язок освіти та демократії. Дьюї стверджував, що не може існувати демократичне суспільство без демократичної освіти, що кожен повинен мати доступ до освіти, що освіта є ключем до демократії і, таким чином, суспільного

добробуту. Дьюї був прихильником сильної, егалітарної і представницької демократії, де кожен приймає участь у громадському та політичному житті. Для Дьюї освіта є ключем до працюючої демократії, оскільки, щоб розумно бере участь у громадському та політичному житті, треба бути інформованим і освіченим, щоб бути в змозі бути зразковим громадянином і компетентним учасником демократичного життя.

Починаючи з 1960-х років бразильський вчений Пауло Фрейре у своїх працях «Педагогіка пригноблених», «Освіта як практика свободи» стверджував, що стан соціального пригноблення залежить від нерівного доступу до освіти та її здобутків. І тому пригноблені суспільні верстви не повинні очікувати на освіту як подарунок від панівних класів, але повинні виховувати і розвивати себе. Відповідаючи на ситуацію колонізації і гноблення, педагогіка Фрейре закликає до «*деколонізації свідомості*» (conscientizacao), зокрема, відстоюючи право тих, хто навчається брати участь у діалозі з вчителями, у дослідженнях і повною мірою брати участь в освітньому процесі. «Педагогіка пригноблених» вимагає створення навчальних процесів, які будуть реально допомогати людям розвивати себе та створювати краще суспільне життя через соціальні перетворення й розширення прав і можливостей.

Пауло Фрейре чудово розкрив у «Педагогіці пригноблених» стрибок від наївної усвідомленості до критичної. Тобто, коли я відтворюю, я впевнений, що не відтворюю, і водночас, у мене немає ясності щодо відтвореного мною, я наївно вважаю, що я виробляю щось своє, але, як правило, це неправда. Тому усвідомлення робить важливою нашу роботу – ми саме допомагаємо людині зрозуміти, що її дискурс є ідеологічним дискурсом, запозиченим від когось ще. Творчий процес, відчужений або ні, протікає постійно. П. Фрейре вводить поняття «*культурне нерозуміння*» – коли ти не володієш інструментарієм, щоб роздивитися, у чому полягає опір іншого. Проектуючи це в наш досвід, стає зрозумілим, що не можна ні наївність, ні опір обмежувати класовими рамками. Оскільки всі ми наївні, бо проживаємо офіційний дискурс як «реальності»; так само, як всі мають потенціал до опору через побудову дискурсів та практик, що випливають з власного досвіду людини. Вважаємо, що саме в цьому сенсі ми розуміємо самоосвіту: як перебування в постійній побудові самих себе, свого людського. Отже, питання «що робити?» задає методологічний фокус, про який ми повинні постійно пам'ятати; це питання ми повторюємо в кожній ситуації, з кожною групою, оскільки тут саме і народжується те, що потрібно робити. Це саме дослідження групових потреб (включаючи нас як частину цих груп), це велике вислуховування, увага, яка завжди враховує різноманіття досвіду в процесі побудови та обміну. І саме впевненість щодо суперечностей, які містяться в групових взаємовідносинах, змушує запитувати щоразу: «Що робити?». Тому що не існує іншого шляху побудови колективного мислення, інакше як через опозицію всередині самої колективності. Саме тривалість, безперервність характеру групи здатна створити певну суб'єктивність «у-відношенні», якусь суб'єктивність, засновану на конфлікті та діалозі. Саме таку суб'єктивність ми намагаємося розвивати в самих собі і розповсюджувати як позицію у світі. Це симуляція якогось досвіду колективності, який зміг би існувати реально. Коли люди живуть у цій симуляції через метафори, вони реалізують образ якоїсь можливої зустрічі, це наче спалах можливо-го; але оскільки вони переживають метафору як досвід – адже діалог справді відбувається – це також інструменталізує їхні тіла для аналогічних дій в інші моменти їхнього життя. І якщо ми говоримо про досвід можливого, то важливо це саме тому, що сприяє створенню середовищ, в яких люди можуть бути собою. Для втілення цього деякі аспекти неможливого повинні бути перетворені в спільне можливе. Бо якщо всі найменовано, систематизовано, виникає небезпека перетворити людину на об'єкт, зробити з неї річ, позбавити можливості до детериторізації, до відмови від фіксованої позиції, до винаходу нових полів дії і бажання. Це і надає органічність акту *навчання-заради-зміни*.

У книзі «Що робити – Теорія і практика в популярній освіті» Пауло Фрейре зазначає, що перш ніж стати хорошою політикою, організована дія є колективною мрією. Перш ніж ініціатива перетворюється у програму та стратегію, вона є мрією. Можна навіть зауважити, що доза анархії передує і супроводжує революційній організації. Це також стосується *утопій*: вони дають впевненість, що між учорашнім і завтрашнім днем залишається величезна прірва. Наше завдання – *організувати утопічний процес*, не *заперечуючи при цьому продуктивність утопії*. Історія нашого розвитку розуміється не тільки як наказано – це також історія, що розуміється як можливості у незавершеному світі. Фрейре зазначав щодо цього, що причина жити – це *становлення*. Воно не надане і не закінчене. Фрейре пропонує, щоб праця, робота та організація вели до скорочення дистанції між *мрією і конкретністю мрії*. Мрійник зустрічає іншого мрійника, і разом вони скорочують відстань між мрією та її втіленням. «Для цього ми й придумували «Популярну освіту» (Popular Education), кожен день» [7, с. 101]. Систематична модель освіти виходить з того, що освіта в цілому й освіта дорослих зокрема тісно пов'язана з соціально-економічним розвитком країни. Програми поширення грамотності і базової освіти дорослих є основним інструментом проведення змін у соціально-психологічній сфері та наближення до ідеалу сучасного індустріального суспільства. *Народна освіта дорослих* (*educacion popular*) іспанською означає більше, ніж *popular education* англійською або *education populaire* французькою. Цей термін містить у собі елемент емансипації, звільнення і самовизначення пригноблених та експлуатованих мас, визнання

того, що люди, соціально виключені з матеріальної забезпеченості, освіти та прийняття рішень, можуть спільно відрефлексувати свою ситуацію, усвідомити, що вона несанкціонована згори, і зрозуміти, що вони повинні самоорганізуватися, для того щоб змінити структуру суспільства.

Фрейре спирався, за його власним визнанням, на погляди «Сартра і Муньє, Еріха Фромма і Луї Альтосера, Ортеги-і-Гассета і Мао, Мартіна Лютера Кінга і Че Гевари, Унамуно і Маркузе» [8, с. 14], розвиваючи власний погляд на освіту, який виявився відповіддю на конкретні реалії Латинської Америки. Педагогіка Фрейре з навчання грамотності включала в себе не тільки читання слова, але й «*читання світу*». Це вимагає включення **критичної свідомості** (процес, званий по-португальськи *conscientização*). Формування критичної свідомості змушує людей задавати питання з приводу своєї історичної і соціальної ситуації – «*читати свій світ*» – з метою діяти як суб'єкти у створенні демократичного суспільства (що було новим для Бразилії того часу). У плані освітнього процесу, Фрейре використовував обмін думками у формі діалогу між вчителем та студентами, в якому обидві сторони вчаться, обидві запитують, обидві рефлектують і обидві беруть участь у створенні сенсу. «Звільнювальна освіта складається в актах пізнання, а не в передачі інформації. Це – ситуація навчання, в якій пізнавальний об'єкт... є посередником між сторонами пізнання – вчителем, з одного боку, та учнями – з іншого» [7, с. 62]. На практиці ця педагогіка починається з того, що вчитель функціонує серед спільноти, задаючи запитання людям і збираючи список слів, які вони використовують у повсякденному житті. Він починає розуміти соціальну дійсність цих людей і розробляти список узагальнюючих слів і тих, які можуть спонукати їх до дискусії на заняттях в «*культурних гуртках*» (*Circulo de Cultura*) [9, с. 23]. Створюючи слова, пов'язані з життям людей, можна ініціювати *процес усвідомлення* (*conscientization*), при якому буде критично перевірятися соціальна побудова дійсності.

Ідеї Пауло Фрейре справили величезний вплив на тих ед'юкаторів, які шукали альтернативу тим традиційним моделям освіти, в яких освіта дорослих розглядалася або як спосіб соціальної адаптації, або як засіб соціального відбору. У ході своєї праці та подорожей по третьому світу і в результаті пошуків у галузі філософії освіти, він розвинув теорію освіти неписьменних, особливо дорослих, засновану на переконанні, що будь-яка людська істота, неважливо, чи вона «неосвічена» або як глибоко вона занурена в «*культуру мовчання*», здатна подивитися критично на свій світ у діалогічному зіткненні з іншими, і, що забезпечена відповідними засобами для такого зіткнення, вона приходить до нового розуміння себе, до нового почуття гідності, і в неї з'являється (пробуджується) нова надія. «Тепер я розумію, що я – людина, освічена людина». «Ми були сліпими, тепер наші очі відкрилися». «До цього слова не означали нічого для мене, а тепер вони говорять зі мною і я можу змусити їх говорити». «Я працюю, і працюючи, я перетворюю світ» [6, с. 59]. Оскільки такий неграмотний вчиться і здатний робити такі твердження, його світ стає радикально перетвореним і він більше не бажає бути лише об'єктом, який відповідає на зміни, що відбуваються навколо нього. Він більш ймовірно вирішує прийняти на себе, зі своїми товаришами, боротьбу, щоб змінити структури суспільства, які служили для того, щоб пригнічувати його. Така радикальна самосвідомість, проте, є не тільки завданням робітників третього світу, але й людей у розвинених країнах та усьому світі, включаючи також тих, хто в розвиненому технологічному суспільстві були (або є) запрограмованими на підпорядкування, підкорення і, таким чином, є і суттєвою частиною «*культури мовчання*». Річард Шаулл (Richard Shaull) у передмові до книги Фрейде зауважує, що «немає такого поняття, як нейтральний освітній процес. Освіта також і інструмент, який використовується, щоб сприяти інтеграції молодого покоління в логіку наявної системи, і призводить або до підпорядкування їй (цій системі), або стає «практикою свободи», за допомогою якого люди обходяться критично і творчо з дійсністю і відкривають (виявляють), як брати участь у перетворенні їхнього світу» [15, с. 4]. Розвиток (будь-який) освітньої методології, яка полегшує цей процес, неминуче призводить до напруги й конфлікту всередині суспільства. Але вона могла б також зробити суттєвий внесок до формування нової людини й ознаменувати початок нової ери в суспільній історії. Для тих, хто присвячує себе цьому завданню і шукає концепції та інструменти для експериментування, думки Пауло Фрейре можуть зробити значний внесок на роки вперед.

Ще в одному з джерел критичної теорії освіти – у *постструктуралістських* теоріях – підкреслюється важливість неоднорідності та мультикультуралізму, звертаючи увагу на традиції, розробки і досвід, які були придушені в панівній традиції сучасності. Постструктуралісти також підкреслюють важливість контексту й соціального конструювання реальності, що дозволяє постійно її реконструювати.

Класичні суспільні критичні теорії на зразок Франкфуртської школи соціальних досліджень, перш ніж займатися критикою ідеології, завжди спиралася на більш прогресивні елементи найсучасніших теорій, розробки діалектичного мислення, використовували доробки Ніцше, Фрейда, Вебера. Багато інших марксистських теоретиків чи груп, навпаки, демонстрували зневажливу відмову від цих проявів «буржуазної ідеології», не враховуючи того, що критична теорія освіти повинна спиратися на усі радикальні демократичні традиції, у тому числі й на концепцію Джона Дьюї, постструктуралізм та інші сучасні критичні теорії. Однак критична теорія освіти повинна ґрунтуватися на критичній теорії суспільства, яка концептуально аналізує особливості реально наявних капіталістичних суспільств і їх

відносини панування та підпорядкування (пригноблення), суперечності й перспективи для прогресивних соціальних змін та перетворюючої практики, які створюють проекти більш довшеного, вільнішого життя і демократичного суспільства. Критичність теорії означає спосіб бачення й розуміння, побудови категорій, що роблять з'єднання, відображення і участь у практиці теорії, виведення теорії з суспільної практики. Критична теорія є міждисциплінарною, за участю аналітичної критики з арсеналу різних академічних наук і трансдисциплінарних побудов різних галузей знання для виготовлення об'єктивного мультиперспективного погляду на сучасне й майбутнє суспільство. Критична теорія є межею перетину, взаємодії та посередництва, що поєднує різні аспекти соціального життя у комплексному проекті нормативно-історичного мислення. Її метатеорії, таким чином, самі містять моделі більш цілісного утворення, що об'єднує різні теми, які являють собою діалектичну цілісність, а не розділяє матеріал у вузькодисциплінарних знаннях.

Відповідно до критичної теорії освіти, у сучасному суспільстві існує, таким чином, фундаментальна невідповідність між молодіжним життєвим досвідом і освітою, очікуваннями старшого покоління, що стосуються праці та нових суспільних умов, і попередніх форм організаційної економіки й культури, на відміну від нової цифрової та мультимедійної культури, заснованої та гібридизованої глобальною економікою. Справді, в поточній політичній кон'юктурі прихильники неоліберальної бізнес-моделі для освіти використовують, очевидно, перетворення технологічних революцій як панацею і магічні ліки від проблем освіти сьогодні й розглядають продаж технології та бізнес-моделей корпораціям як вирішення освітніх проблем.

Постмодерні теоретики, накопичивши теоретизування щодо таких культурних і суспільних перерв і розривів, мають декілька позитивних рекомендацій щодо реструктуризації освітніх установ. Це завдання в критичній теорії освіти розглядається як суспільно прогресивне, спираючись на радикальну критику системи освіти та пропозиції щодо трансформації освіти й навчання у напрацюваннях Івана Ілліча, який був одним із головних найрадикальніших критиків традиційної моделі навчання в індустріальному суспільстві. Постіндустріальна модель освіти Івана Ілліча містить радикальну критику наявної шкільної освіти та інші теорії, зокрема, такі як концепції «тканини навчання», «інструментів святковості», які, радикально реконструюючи освіту, мають сприяти свідомому і якісному навчанню, демократії, соціального та суспільного життя, забезпечуючи тим самим основні альтернативи сучасної системи. Згідно з Іллічем, сучасні системи навчання вже не підходять для постіндустріальних умов і потребують радикальної перебудови освіти та переосмислення педагогіки. Але на відміну від багатьох своїх сучасників, Ілліч не ідеалізував можливості індустріально-інформаційних технологій, аналізуючи межі їхнього використання в освіті. Ілліч аналізував комплексно і в деталях, як сучасна школа готує учнів/студентів до сучасної промислової системи і як її «приховані програми» сприяють відповідності бюрократії, інструментальній раціональності, ієрархії, конкуренції та інших особливостей наявної соціальної організації.

Іван Ілліч ввів визначення «*Convivant*» щодо засобів комунікації, що зазвичай перекладають як «*доброзичливий*», або «*дружній*». Необхідно пригадати, що Ілліч протиставляв цей термін перш за все повній монополії. Наприклад, телефон – це «дружній» засіб, оскільки кожен може його використовувати для того, щоб зв'язуватися з іншими людьми і спілкуватися на теми, які він сам обере. А телевизор – засіб недружній, оскільки все, що ви можете з ним робити, це – перемикати канали і вибирати передачі, які вам показуватимуть. Схожу позицію можна знайти в Анрі Лобарі в його аналізі *особистого комунікаційного простору*. Ілліч стверджував, що гарна, довшена система освіти повинна мати три цілі: забезпечити все, що хочете дізнатися, доступ до ресурсів освіти в будь-який період у їхньому житті; зробити її можливою для всіх, хто хоче поділитися знаннями, щоб знайти тих, хто хоче вчитися від них; також створення можливостей для тих, хто хоче презентувати питання на розгляд громадськості, щоб зробити свої аргументи відомими. Він припускає, що чотири (можливо, навіть три, говорить він) різні канали навчання могли б сприяти цьому. Він називає їх «тканинами» освіти та навчання. У своїх численних книгах критикував різні сторони індустріального суспільства. Бачив небезпеку в узурпації людських цінностей і знання різними фахівцями й експертами. На зміну безпосереднього потягу людини до задоволення своїх нечисленних і базових потреб прийшла вимога відповідати встановленим зразкам споживання. Контролюється і нав'язується не тільки те, що ти хочеш, але і як ти це отримаєш. Ілліч знаходив приклади подібних відносин і розподілу влади в освіті, медицині, енергоспоживанні, гендерній системі тощо. Ілліч не закликав до закриття шкіл, він відмовляв їм у праві на монополію у справі освіти. Він відкрив для обговорення процеси їх бюрократизації та ритуалізації, ознаки й результати цих процесів. Його погляди поділяли такі дослідники, як теоретик освіти Паолу Фрейре і кримінолог Нільс Крісті.

Доробки Ілліча «Тканини навчання» (1971) та «Інструментарій по дружбі» (1973) передбачили Інтернет і те, як він може надати ресурси, інтерактивність, і відповідні спільноти, громади, які могли б допомогти революції в освіті. Для Ілліча, науки й техніки може або слугувати інструментом панування чи прогресивних цілей. Таким чином, у той час, як великі системи комп'ютерів сприяють розквіту па-

нування сучасної бюрократії і промисловості, персоналізовані комп'ютери є доступними для громадськості і можуть бути використані, щоб надавати засоби, які можуть бути застосовані для підвищення широти та якості навчання. Таким чином, Іллічу було відомо про те, як технології, такі як комп'ютери, можуть або посилювати чи спотворювати зміст освіти залежно від того, як вони вписуються в збалансовану соціальну «екологію навчання». «Інструменти святковості» для Ілліча повинні були відповідати і сприяти навчанню, соціальності спільноти. Вони є інструментами, в яких закінчується диктат засобів та осіб, які не здолати контрольованими технологіями (на зразок великих виробництв, конвеєрних, складальних ліній, атомних електростанцій або гігантських комп'ютерних систем тощо). «Компанійські інструменти» виробляють демократичний і святковий тип суспільства, в якому люди спілкуються, відбуваються дискусії, йде добровільна участь у громадському та політичному житті, де щиро взаємно допомагають приймати рішення. Компанійські інструменти звільняють людей від ієрархічної залежності та розвивають самостійність і соціальність. Вони надають окремим особам і суспільству з проблемою виробництва «святкові інструменти» для педагогіки, що створить найкращі режими навчання та соціального життя. «Святковість» для Ілліча включає в себе «автономне і творче спілкування між людьми, і спілкування людей з навколишнім середовищем» [4, с. 27]. Ілліч пропонує нормативний аспект критики наявної системи та побудову альтернативного з використанням значення «виживання, справедливості і самостійно визначеної праці», як позитивні норми [5, с. 13]. Ці критерії могли використовуватися для реконструкції освіти і для задоволення потреб різноманітними громадами, для заохочення демократії та соціальної справедливості, для перегляду систем навчання і праці із просування творчості, спільноти й екологічного балансу між людиною і Землею. Справді, Ілліч був одним із тих небагатьох, що працювали у критичній радикальній педагогіці, які серйозно ставилися до питань екології, та критично оцінив такі інститути соціуму, як освіта, медицина, транспорт та інші ключові елементи індустріального суспільства в широкому соціальному, політичному, економічному та екологічному каркасі. Його метою було не що інше, як критика індустріальної цивілізації, і його проект передбачає комплексний розвиток постіндустріальних навчальних закладів, демократизації і соціальної справедливості.

У той час, коли багато хто був зачарований автономним розвитком і визвольним потенціалом школи, Ілліч наполягав на розумінні освіти і школи як невід'ємної частини індустріального суспільства й одним із основних інструментів його соціального відтворення. Одним із вагомих внесків Ілліча є розуміння важливості відносин взаємодії між сучасними промисловими установами як інститутів суспільства, таких як освіта, школи, виробництва, медицина, транспорт та інших основних секторів індустріального суспільства. Для того, щоб поєднувати ці процеси з тим, що відбувається в навчальних закладах, ми повинні мати набагато кращу й більш критичну самооцінку в розумінні того, як конкретні інститути соціуму, такі як освітній, у своїй організаційній структурі функціонують у рамках більш широкого суспільства, яким є їх прихований зміст навчальної програми і як вони беруть участь у суспільному відтворенні. Розуміння освіти й навчання в їхньому інституційному змісті також вимагає охоплення діалектичного ставлення до суспільної педагогіки засобів масової інформації та «вулиці», мереж громадського та соціального простору в Інтернеті, а також того, як шкільна освіта ставиться до утисків і операцій на робочих місцях, державних установ і корпорацій.

Концепція Ілліча забезпечує, таким чином конкретний аналіз і критику того, як освіта відтворює існуючий суспільний порядок і не є вільною та незалежною від недоліків наявної індустріальної системи. Ілліч також визнає, що постіндустріальне суспільство вимагає спеціальних знань і, що основне завдання полягає в побудові «святкових», олюднених технологій, що сприятиме як покращенню освіти, так і соціального життя загалом. Хоча він рішуче виступав проти неоліберального порядку денного і критично відгукнувся про зазіхання корпоративного панування Інтернету та інформаційних технологій на особистісний внутрішній і соціальний світ, поняття Ілліча про «тканини навчання» й «інструменти святковості» можуть бути дуже корисними для проектів радикальної перебудови освіти і навчання в сучасну постіндустріальну епоху. Освіта повинна бути реконструйованою до вирішення завдань технічної революції, водночас ми повинні визнати, що в глобалізованому світі існує загрозлива зростаюча нерівність, конфлікти й небезпеки, тому, щоб зробити освіту відповідною сучасній ситуації, вона повинна досліджувати і вирішувати ці проблеми. Глобалізація посилює розбіжності між заможними і вбогими, соціально-економічну нерівність, яка існує в цей час, формуючи зростаючу нерівність в отриманні й використанні інформації, в культурному та соціальному капіталі, а також зростаючий розрив між багатими і бідними країнами. Перетворення у сфері демократизації освіти повинні вирішувати ці проблеми і зробити освіту суспільним інститутом в інтересах соціальної більшості як це і передбачали засновники сучасної критичної, радикальної педагогіки, такі, зокрема, як Ілліча і Фрейре.

Зростання політичних, економічних і культурних конфліктів, терору, війн вимагає від освіти також дослідження проблем війни і миру, застосування її здобутків у врегулювання конфліктів шляхом посередництва, що є важливою частиною демократичної програми суспільного розвитку. Зростання культурного конфлікту робить все більш важливим розуміння того, яким є важливим у сучасному глобалізованому світі формування співчуття і розуміння інших, бачення того, як гуманістичні цінності, як

терпимість і просвітництво, боротьба за мир і справедливість можуть бути зміцненими в сучасній ситуації. Критична педагогіка у цьому контексті також повинна займатися складним питанням подолання культурних відмінностей, розуміння, а також розробки більш непереконливі моделі демократії, яка буде включати і розвиток наявних маргінальних груп та вирішення конфліктів між різними спільнотами й культурами. Важливо зазначити, що критична теорія прагне відновити олюднений зміст і сенс освіти не для впровадження цінностей індустріального капіталу та високих технологій, але, перш за все, для радикальної демократизації освіти з метою досягнення цілей прогресивних педагогів, зокрема, таких як Дьюї, Фрейд, Ілліч у вихованні, дослідження того, що сприятиме розвитку особистості, громадянства та спільноти, соціальної справедливості та зміцнення демократичної участі в усіх різновидах життя. За останні десятиліття простежуються стійкі спроби нав'язати неоліберальну політику в галузі освіти, прагнення реорганізації школи згідно з бізнес-моделлю, впровадження жорстко стандартизованих навчальних програм, примітивізуючих методів тестування, спотворюючих зміст і цілі педагогіки. Ця *неоліберальна програма* є катастрофічною для змісту освіти та виховання, і критичну теорію освіти в цьому контексті необхідно розглядати як критику неоліберальної реструктуризації освіти, тому в цьому розумінні їй необхідно пропонувати альтернативні концепції та практики як освіти, виховання, так і суспільного розвитку. Глобалізація і технологічна революція повинні бути використані для радикальної перебудови освіти та забезпечення для представників радикальної педагогіки навчальних умов, щоб вони могли запропонувати свої моделі педагогіки й реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивних соціальних змін. Хоча й потрібно жорстко критикувати неоліберальні моделі, також важливо водночас і пропонувати альтернативи їм. Таким чином, необхідно супроводжувати попит на нові знання і перебудову освіти з програмою її демократизації.

Заклик до демократичної перебудови освіти має сприяти і розвитку сфери набуття та використання знань, розглядатися як відповідь на технології і тенденції глобалізації, що виникають. Зокрема, необхідно враховувати, що в сучасних несправедливих умовах деякі спільноти, окремі особи є привілейованими в отриманні доступу до технологій, більш високотехнологічних навичок і культурного капіталу, ніж у менш привілейованих громад. Одним із шляхів подолання цієї прірви в комплексі нових нерівностей класів, статі, раси є реструктуризація освіти, щоб усі студенти мали доступ до нових технологій і нових знань у системі демократизованої освіти й навчального процесу. Гегелівська діалектика може допомогти ефективності відносин між студентами та викладачами сьогодні в ситуації, в якій існує невідповідність культурного, соціального досвіду і навіть специфіки суб'єктивності між групами, народами й поколіннями. Викладачі, студенти, і громадяни повинні визнати цю потенційну конфліктність і об'єднати працю з подолання цих конфліктів, зробивши такі дії більш продуктивними. Загалом, демократизація освіти може бути підвищена частково і за рахунок збільшення інтерактивних напрацювань та форм навчання, зокрема і таких, як дистанційна освіта, розробка колективних освітніх веб-сайтів, он-лайн обговорення і створення наукової інтернет-спільноти, спільних інтернет-дослідних проєктів. Але перебудова освіти також вимагає цілеспрямованого суспільного, ціннісного просвітництва, культивування грамотності. Для навчання й викладання книжки та друковані матеріали на основі мультимедійних та інтернет-матеріали потрібно розглядати як додатковий, а не як основний засіб демократизації освіти,

Крім того, критична соціально-філософська теорія освіти передбачатиме злиття на основі класів соціального обговорення з науково-дослідними проєктами, які будуть поєднувати усні, письмові, мультимедійні й культурні форми процесу навчання, не надаючи переваг жодній з них. Деякі педагоги, як і раніше, наполягають на тому, що безпосередній діалог в аудиторії/класі є альфою і омегою якісної освіти, однак сприймаючи аудиторну діалогічність надзвичайно продуктивною, не потрібно впадати у помилкове фетишизаторство жодної з навчальних форм. Це стосується також і нових мультимедійних моделей освіти. Швидше завдання полягає у тому, щоб спиратися у якісному розвитку на усі експериментальні і додаткові напрацювання усіх цих аспектів освітнього процесу щодо громадянсько-суспільної реструктуризації та демократизації освіти. Отже, реконструкція освіти на підставі того, що соціально-економічні, культурні та матеріальні умови побуту і праці змінюються з суспільним розвитком є відповіддю розуму на великі перетворення нашого часу. Критична філософія освіти прагне забезпечити радикальну критику наявної моделі освіти в так званих західних моделях демократії, створюючи прогресивні альтернативні моделі.

У цьому контексті запропонована інтегративна метатеорія, яка, засновуючись на класичних і сучасних джерелах, концепціях, прагне до комплексного розуміння й реконструкції феномену освіти. Одне з основних завдань у сфері демократизації освіти сьогодні, таким чином, полягає в тому, щоб залучити для освіти результати перебудови й демократизації суспільства, відобразити зміни в умовах життя і мислення, досвід та трансформації суб'єктивності у контексті технологічної революції і глобалізації. Це передбачає використання технологій для демократичної реконструкції освіти і заохочення прогресивних соціальних і політичних змін без сприяння неоліберальній моделі цінностей і капіталістичного суспільного ладу.

Спираючись на ці висновки, у перспективі це дозволяє філософії освіти розвиватися для розробки більш інклюзивного філософського бачення освіти, щоб звернутися безпосередньо до проблем демократизації та зміни соціальних відносин у напрямку рівності та соціальної справедливості. Оскільки соціальні умови життя постійно змінюються, критична теорія освіти повинна бути радикально зверненою до історизму, намагаючись реконструювати освіту та її інститути як соціальні умови розвитку та створювати педагогічні альтернативи з погляду потреб, проблем і можливостей конкретних груп людей у конкретних ситуаціях. Однак з точки зору філософського та нормативного розуміння і соціальної критики, також необхідне застосування активних зусиль з реконструкції освіти й суспільства, соціального бачення того, якими освіта і життя людини можуть бути і які їхні конкретні обмеження в існуючих суспільствах, що існують.

Таким чином, соціально-філософська критична теорія освіти передбачає дослідження освіти у суспільному контексті для розуміння того, як саме демократична радикалізація освіти може допомогти якісно змінити суспільство та його сутність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Aronowitz S. Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. In Paulo Freire: A Critical Encounter, eds. Peter McLaren and Peter Leonard. – London: Routledge, 1993. – 208 p. – P. 8–24.
2. Critical Encounters in High School English. – New York: Teachers College Press, 2009. – 256 p.
3. Critical Pedagogy: Where Are We Now? (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education). – New York: Peter Lang, 2007. – 416 p.
4. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl. – Paris: Seuil, 1971. – 220 p.
5. Illich I. Geuder. – New York: Panteon books, 1982. – 192 p.
6. Freire P. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. – New York: Bergin & Garvey Paperback, 1986. – 207 p.
7. Freire P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives). – New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. – 176 p.
8. Freire P. Pedagogy of the Heart. – New York: Continuum, 1998. – 144 p.
9. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. – New York: Continuum, 1996. – 192 p.
10. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 1989. – 288 p.
11. Kellner D. Jean Baudrillard: From marxism to postmodernism and beyond. – Stanford, 1989. – 246 p.
12. Kellner D. Marcuse's Challenge to Education. – Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2008. – 257 p.
13. Kellner D. New life conditions, subjectivities and literacies: Some comments on the Lukes reconstructive project // Journal of Early Childhood Literacy, 2002. – Vol. 2 (1): 105–112.
14. Kellner D. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education, – in Ilana Snyder, editor, Silicon Literacies. – London and New York: Routledge, 2002. – P. 154 – 169.
15. Paulo Freire: A Critical Encounter (Political Science/Sociology) by Peter Leonard and Peter McLaren. – London: Routledge, 1993. – 208 p.
16. Sintschenko V.V. Die ideologischen kriegler der globalisierung: feindschaft ideologische front des neoliberalismus gegen gesellschaftliche alternativen. – Dny vědy. – 2013. – Dil 24. – Praha. Publishing House «Education and Science». – S. 46–51.
17. Sintschenko V. Sozial Wirtschaft und die Entwicklung der Zivilgesellschaft // Soziale Wirtschaft. – 5/2010. – Berlin: CB-Verlag Carl-Boldt.– S. 161–183.
18. Teachers As Cultural Workers: Letters To Those Who Dare Teach (Edge, Critical Studies in Educational Theory). – New York: Westview Press, 1997. – 128 p.