

УДК

Трансформації американської критичної педагогіки: евристичний потенціал і перспективи його застосування.

Радіонова І.О., докт. філос.н., проф. кафедри соціології, політології та культурології ХНПУ ім. Г.С.Сковороди

Стаття присвячена розгляду трансформацій американської критичної педагогіки у контекстах глобалізації та світової кризи, що має значення для визначення актуальних завдань освіти й виховання на початку ХХІ ст. Аналізується запропонована критичною педагогікою ре-концептуалізація молоді як каталізатору соціальних змін. Доводиться, що поняття *regretual pedagogy* відповідає існуванню молоді в ускладнених соціокультурних ландшафтах початку ХХІ ст.

Ключові слова: філософія освіти, критична педагогіка, глобалізація, ре-концептуалізація молоді.

Американська критична педагогіка займає особливе місце у сучасній філософії освіти. Це обумовлено її широким функціональним діапазоном, вмінням оперативно реагувати на зміни у сучасних соціокультурних контекстах. Це актуалізує розгляд трансформацій американської критичної педагогіки.

Але саме цей момент залишається недостатньо висвітленим попри ту обставину, що американська критична педагогіка викликає інтерес у вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед праць, присвячених її деяким аспектам перед усім треба назвати теоретичні розвідки В. Гайденко, Н. Залізняка, С.Ф. Клепка, А.Л. Прокопенка [див. 1, 2, 3, 4].

Метою цієї статті є розгляд трансформацій американської критичної педагогіки у контекстах глобалізації та світової кризи, що має значення для визначення актуальних завдань освіти й виховання на початку ХХІ ст.

Теоретичні нароби класиків критичної педагогіки М. Еппла, Г. Жиро, П. Макларена, Р. Симона, П. Фрейре та інш. щодо специфіки та завдань критичної педагогіки не втрачають свого значення у ХХІ ст.

Критична педагогіка вже з моменту її виходу на історичну арену наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. мала на меті визначення дискримінаційних умов у освітніх закладах саме як суспільної проблеми, на противагу загально прийнятому у США підходу індивідуального успіху чи

поразки. Ці дискримінаційні умови, згідно критичної педагогіки, створюються через легітимацію та розповсюдження цінностей та знань домінуючої культури. Так, ринково орієнтована модель освіти має в основі бізнес модель ризику та нагороди, й американська освіта визначається перш за все приватними інтересами індустрії. Однак ситуація кризи показала, що передача відповідальності за прийняття рішень щодо освіти із публічної у приватну сферу скорочує колективні зусилля з поліпшення якості загальної освіти та відкидає завдання гуманізації освіти. Дійсно, освітні реформи початку XXI ст. у більшості розвинутих країн декларували «покращення», але перш за все були направлені на скорочення штатів, витрат на освіту з держбюджетів та підвищення цін на освітні послуги (досвід Великої Британії, Іспанії, Італії, Франції та інш.).

В умовах кризи, втрати відчуття безпеки та нехватки ресурсів проблеми визначення «іншого» набули ще більшого значення. Критичне розуміння взаємин між «Я» та «іншими», з точки зору критичної педагогіки, обумовлює принципову зміну сучасних педагогічних практик. На думку критичної педагогіки у американському суспільстві домінує модель ставлення до навчання й виховання громадянина як до форми «встановлення на місце», тобто як до геополітичної конструкції. У зв'язку з цим велика увага приділяється проблемам ідентичності і визначенню «інших» при конструюванні педагогіки «відмінностей». Критична педагогіка не наділяє «іншого» демонічними або екзотичними рисами. Вона намагається усвідомити відмінності за допомогою критичного осмислення соціальних відносин і культурних практик. Відтак, формування критичного мислення було одним з основних завдань навчання у XX ст. й залишається таким у XXI ст., бо критичне мислення необхідно нам як для усвідомлення причин глобального кризового становища, так й для пошуку шляхів виходу з нього. Сучасна ситуація в американській освіті визначається Е. Бішоп як «криза критичного мислення» [6, с. 48].

Необхідні нові пріоритети та відповідні моделі освіти, що будуть ефективні саме для молоді ХХІ ст. Ці навчальні практики потрібні задля підготовки ефективних лідерів, що здатні працювати на локальному та глобальному рівнях. Як підкреслює П. Фрейре, один з найбільш відомих представників критичної педагогіки у Латинській Америці, процес модернізації як такий не виведе нас від наївної до критичної свідомості. «Насправді, - зазначає П. Фрейре, - аналіз високотехнологічних суспільств зазвичай виявляє «приборкання» критичних здібностей людини ситуацією, у якій вона масифікується й має лише ілюзію вибору. Коли людина виключається з процесу прийняття рішень, який через це стає прерогативою все меншої кількості людей, починається маніпулювання нею за допомогою засобів масової інформації, аж поки вона не починає вірити тільки тому, що почула по радіо, побачила по телевізору чи прочитала в газеті. Вона починає приймати міфічні пояснення своєї реальності» [5, с. 50]. Тож, необхідно дати учням способи критики для аналізу їх життєвого досвіду, а також для критики тих форм знання, що визначили попереднє ставлення до цього досвіду. Адже саме критику домінуючих форм знання й культури як таких, що формують досвід учнів, критична педагогіка не тільки схвалює, а й вимагає. Важливо поєднати навчання з легітимацією певних дискурсивних позицій, розуміти навчання як процес, що здійснюється всередині історично обумовлених практик, включно з політичними режимами більшості.

На думку представників критичної педагогіки, основна боротьба в сучасному світі зосереджується саме навколо категорії відмінності, причому вони розглядають цю боротьбу в максимально широких транснаціональних рамках у системі відносин «хижак – жертва», у якій хижаком виступає логіка капіталу, а жертвою – будь-яка форма відмінності, що піддає ревізії цю логіку або відхиляється від неї.

Критична педагогіка пропонує вихід поза межі дискурсу відмінності й пропонує новий тип суб'єктивності – «постколоніальну суб'єктивність», сутність якої проявляється у активному заперечуванні пригноблення. Це

заперечення знаходитиме прояв у свідомому суб'єктивному акті, а також у колективній політичній практиці. В той же час, П. Макларен підкреслює, що «завжди існує небезпека, що критична модель суб'єктивності може бути перенесена на терен євроцентристського дискурсу, і того, що соціальні практики можуть бути реколонізовані фалосним бажанням, технократичною раціональністю, буржуазним інструменталізмом і логікою фашизму» [10, с.50]. Також існує небезпека розглядати расові, класові і гендерні відносини незалежно одне від одного або припускати, що вони однаково впливають на суб'єкта. Критична педагогіка наполягає на аналізі цих відносин у їх зв'язку, контекстуальній специфіці та за певних історичних обставин. Критики навчання, існуючого в освітніх закладах, ставлять перед собою завдання проаналізувати, як раса, клас і гендер перетинаються в специфічних контекстах і утворюють ускладнені гібридні форми пригноблення.

Треба зауважити, що з початком ХХІ ст. деякі відомі теоретики уточнили свої погляди відповідно до сучасних реалій. На наш погляд одним з основних дискусійних теоретичних питань у сучасній критичній педагогіці є саме відношення до гібридних форм пригноблення. Так, уточнюючи свою позицію, П. Макларен відстоює визнання факту класового пригноблення, що існує у сучасному світі. Він вважає, що треба повернутися до вчення К. Маркса [див. 11]. Адже, якщо буде подолане класове пригноблення, усі інші питання (расова нерівність, гендерна нерівність) вирішаться автоматично. Але разом з цим, П. Макларен у ранніх роботах концентрував свою увагу на множинних формах пригноблення. Наприклад, потрійна форма пригноблення - «чорна жінка з робітничого класу» [10, с. 50]. Тож у практичній площині він пропонує здійснити своєрідну редукцію комплексності.

При аналізі імплементації критичної педагогіки у США, слід розрізнявати практику шкіл, коледжів, університетів та інших закладів, що працюють за традиційними навчальними планами та практику закладів, що працюють за альтернативними навчальними планами. Дійсно, представники критичної педагогіки викладають у школах, коледжах, відомих

університетах. Але слід зазначити, що ми не спостерігаємо масштабного проникнення в педагогічну практику ідей, запропонованих критичною педагогікою. Очевидно, це спонукало П. Макларена пояснити труднощі, з якими зіштовхується практика критичної педагогіки. Студенти та учні, що є представниками успішних верств населення, схильні до конформної поведінки. Вони сприймають пропоноване критичною педагогікою ставлення до суспільства й соціальної справедливості як загрозу їх ідеологічним зобов'язанням. Критична педагогіка постає для багатьох студентів незручною вправою, тому вони відкидають критичні ідеї.

Інша ситуація виникає коли критична педагогіка є основою розробки навчальних планів для тих, хто не є представником домінуючої культури з її кодами та дискурсами. Приклади ефективного застосування критичної педагогіки відносяться саме до цієї категорії. Так, Програма освіти для дорослих з обмеженими академічними досягненнями та обмеженими економічними ресурсами (Community Education Program), з деякими змінами контенту реалізується з 1986 р. в одному з коледжів Ел Пасо, штат Техас, США. 98 % учасників програми – іспаномовні, 85 % учасників - жінки. В основі програми знаходиться модель існування мови у континуумі між усною та літературною мовами, рідною мовою та другою мовою, білінгвізмом та мультилінгвізмом, усною та письмовою мовами, мовою меншин та мовою більшості, контекстуалізованою та деконтекстуалізованою. Ця модель, на думку її прихильників, якісно відрізняється від традиційної моделі де мова є літературною, письмовою, мовою більшості, та застосовується здебільшого як деконтекстуалізована. Тож традиційний підхід, на думку А. Мюро, ігнорує досвід студентів, що не належать до домінуючої культури. У рамках цієї програми студенти навчаються читати та писати іспанською, складають ессе виходячи з їх життєвого досвіду та ситуації [12, с. 3].

Аналізуючи труднощі, які виникають у процесі імплементації критичної педагогіки, слід особливу увагу звернути на особисту критично-педагогічну компетентність тих, хто ідентифікує себе саме як критичних педагогів. Так,

Б. Руиз та Х-М. Фернандес-Балбоа під час аналізу рівня компетентності освітян, що позиціонували себе саме як представників критичної педагогіки виявили, що більшість з них навіть не змогли надати дефініцію – що таке критична педагогіка [7, с. 3]. Тож, вони у своїх повсякденних практиках радше виходять з того формального, орієнтованого на трансмісію знання, освітнього досвіду, що мали самі, коли навчались. На думку Б. Руиз та Х-М. Фернандес-Балбоа, їх емансипаторські наміри часто перетворюються на пригноблюючі практики [7, с. 3]. Навіть коли фахівець демонструє теоретичну обізнаність у критичній педагогіці та ідентифікує себе як представника цього напрямку, його практична діяльність не завжди збігається з цілями критичної педагогіки [7, с. 19].

На рівні практики, так само, як й на рівні теорії, критичній педагогіці протиставляється комплекс ідей, який П. Макларен пропонує розуміти як життєвий досвід, побудований на засадах здорового глузду. Цей комплекс містить у собі експлікацію бажаного. Критична педагогіка особливо акцентує той момент, що студенти не тільки мимоволі погоджуються на відносини підпорядкування-домінування, але іноді навіть вважають приємними форму та зміст, через посередництво яких це домінування виявляється. Аналіз знання, одержаного раціональним шляхом, та здорового глузду приводить критичну педагогіку до обґрунтування розрізнення між «знанням вулиць» та академічним знанням. В умовах життя вулиці учні безпосередньо дістають інформацію та реагують на неї. У цьому випадку знання не є для них чимось таким, що вимагає розуміння, йдеться радше про емоційне переживання. Так зване «знання вулиць» є тож епістемологічно іншим порівняно з традиційним академічним знанням. Так, знання вулиць завжди якимось чином «переживається», а академічне знання ґрунтується на раціоналізмі й логоцентризмі, є формально диференційованим. Не будучи включеним у життя учня, це знання лишається ізольованим і абстрактним, не пов'язаним із бажаннями.

У такому підході критичної педагогіки, на наш погляд, відчувається методологічний вплив Дж. Д'юї. Тут варто згадати, що Дж. Д'юї розрізняє дві складові освітнього процесу: дитину і певні соціальні цілі, значення, цінності, які притаманні соціальному досвіду дорослого. Тож, існує опозиція дитина – навчальний план. Дж. Д'юї зробив висновок про принципову можливість двох основних навчальних планів. Перший, який застосовується у школах, підпорядковується логіці навчального знання, другий, який пропонує Д'юї, орієнтований на потреби розвитку дитини [див. 8].

Спираючись на ідеї Дж. Д'юї критична педагогіка пропонує розглядати навчальний план як форму культурної політики. П. Фрейре наполягає на тому, що традиційний навчальний план є відірваним від життя, позбавленим концентрації на діях і не може розвивати критичне мислення, адже його власна «наївна залежність від милозвучних фраз, покладання на механістичне запам'ятовування й тенденція до абстрактності на ділі інтенсифікують нашу наївність» [5, с. 53]. Традиційний навчальний план перетворився на «селективну» традицію, пропонуючи учням певні форми знання та ідеологічні коди шляхом схожим на подачу товарів і послуг, згідно з логікою споживання. Критична педагогіка навпаки пропонує навчальний план, що фокусується на вивченні повсякденності, тобто життєвого світу учня, неформальної та популярної культури, історичних моделей влади та механізмів формування цих культур, а також на суб'єктивності та ідентичності індивіда. На наш погляд, принципово важливим для XXI ст. є висновок про існування навчального плану мас-медіа, віртуальної культури і всієї культури в цілому. Так, П. Макларен відстоює поняття *perpetual pedagogy* – постійної, вічної, всеохоплюючої педагогіки та її навчального плану [10, с. 22].

При цьому особливого значення набувають саме масові технології текстових виробництв і виробництво значень, які асоціюються в першу чергу з віртуальною культурою і популярними мистецтвами. Тож поле боротьби влади перемістилося у сучасному світі з класичних питань державної

політики, відносин праця-капітал, громадянських прав до питань визначення бажань і переваг, соціальної поведінки і тривоги, тобто дисципліни населення.

Критична педагогіка покладає на медіа культуру основну провину за апатію молоді, відсутність інтересу до соціальних проблем. Медіа стратегії, що формують американську молодь, критична педагогіка визначає як медіа стратегії «автономної дії», у яких політика, цінності, значення редукуються до індивідуалізованих зразків моралі та самопожертви. У американському суспільстві розповсюджена уява про молодь як шалену, апатичну та роз'єднану, молодь як «проблему», як загрозу соціальному порядку та джерело безладу [6, с. 53]. Молодь у XXI ст. сприймається світом дорослих як прикута до соціальних мереж, привласнена популярною культурою, роз'єднана персональними технологіями. Культура у суспільстві конс'юмерів не має завдання «просвітництва» щодо молоді. Вона бачить в молоді клієнтів, яких необхідно спокушати. Причому спокуса є відкритим та безкінечним процесом. Тож, вибір за цих умов повинен бути та завжди буде необхідністю та неминучим життєвим обов'язком, а відповідальність за його наслідки несе сам індивід. Така дерегуляція та приватизація позбавляє молодь у XXI ст. соціального інтересу. Культура суспільства конс'юмерів провокує соціальну пасивність молоді та потребу у постійному відчутті задоволення.

Критична педагогіка протиставляє такому підходу ре-концептуалізацію молоді як каталізатору соціальних змін. Соціально активна молодь за умов інформаційного суспільства потребує медіа грамотності. Медіа наративи самі по собі є формою освіти, оскільки передають культурні знання, цінності та задають оптику бачення соціального світу. У критичній педагогіці медіа грамотність постає як знання та розуміння форм та методів роботи мас-медіа, їх функціонування на рівні повсякденності, а медіа грамотна людина постає як здатна критично аналізувати медіа та використовувати її можливості.

Сучасна молодь існує у реаліях дігiтального свiту, соціальних мереж та iнтерактивної культури й має високий рiвень технiчної компетентностi. Але технiчна компетентнiсть не означає медiа грамотностi. Тож, молодь потребує навчального плану орієнтованого на набуття медiа грамотностi. Однак, сучаснi навчальнi плани розробленi для учнiв та студентiв як споживачiв iнформацiї. Не можна не пiдкреслити, що формальне тестування як форма перевiрки знань студентiв призводить саме до пасивного сприйняття знань, у той час як суспiльне життя потребує аналітичних навичок та креативного пiдходу до вирiшення проблем. У даному випадку вiдтворюються протирiччя мiж життям у освітньому закладі та поза його стiнами: життя поза стiнами наповнене випробуванням iнформацiйних та комунікативних можливостей нових гаджетiв, а у навчальному плані недостатня увага придiляється аналізу, оцінюванню, продукуванню iнформацiї, iнформацiйній безпеці, культурному виміру iнформацiйної реальностi. Г. Жиро, аналізуючи завдання критичної педагогiки початку ХХI ст. знов наголошує значення «критичного знання», яке для нього бiльш важливе нiш «традицiйне знання» [див. 9]. Критична педагогiка звертає особливу увагу на iнтерпретацiю iсторико-культурного контексту, у якому вiдбуваються тi чи iншi події, вимагає iнтердисциплiнарного визначення у освітнiх закладах таких понять як свобода, рiвнiсть, справедливiсть у поєднанні з медiа грамотнiстю. Такий пiдхiд призведе до поглиблення культурної компетентностi та буде сприяти розвитку особистостi.

Таким чином, критична педагогiка протиставляє наративу глобальної кризи програму гуманiзацiї освіти у ХХI ст. Поняття *perpetual pedagogy* вiдповiдає iснуванню молодi в ускладнених соціокультурних ландшафтах. Освіченiсть, критичне мислення, креативнiсть та соціальна активнiсть молодi необхіднi суспiльству для вчасної та ефективної вiдповiдi на виклики сучасностi.

Література:

1. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / Вікторія Гайденко // Філософія освіти. – 2006. -№ 2 (4). – С. 91 – 99.
2. Залізник Н. Нео-прагматизм і критична педагогіка у підготовці майбутнього вчителя до освітньо-виховної діяльності у громаді в США / Наталія Залізник // Вісник львівського університету. Серія педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 268 – 273.
3. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
4. Прокопеко А.Л. Зміна парадигми освіти: від традиційної до особистісно-орієнтованої (соціально-філософський аспект) / А.Л. Прокопеко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2006. - №56. – С. 193-204.
5. Фрейре П. Формування критичної свідомості/ Пауло Фрейре: пер. с англ. О. Демянчук. – К.: Юніверс, 2003. – 176 с.
6. Bishop E. An Ethic og Engagement: Qualitive Learning in the 21 st Century / Elizabeth Bishop // International Journal of Critical Pedagogy. – 2010. - Vol. 3 (2). – Pp. 47 - 58.
7. Breuing M. Problematizing Critical Pedagogy / M. Breuing // International Journal of Critical Pedagogy. – 2011.- Vol. 3. – N 3. – Pp. 2 - 23.
8. Dewey J. The child and the curriculum / J. Dewey // Dewey J. The school and society; and, The child and curriculum. — Chicago: University of Chicago Press, 1990. — P. 179–209.
9. Giroux H. Rethinking the promise of critical education under an Obama regime [Електронний ресурс] / Henry Giroux – Режим доступу: // <http://www.truthout.org/article/henry-giroux-rethinking-promise-critical-education>.
10. McLaren P. Critical Pedagogy and Predatory Culture: oppositional politics in a postmodern era / Peter McLaren. – London, N.Y.: Routledge, 1995. – 294 p.
11. McLaren P. Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education/ P. McLaren. – Boston, MA: Allyn&Bacon, 2003. – 287 p.
12. Muro A. Pedagogies of Change: From Theory to Practice / A. Muro // International Journal of Critical Pedagogy. – 2012.- Vol. 4. – N 1. - Pp. 2 - 17.

Transformations of American critical pedagogy: heuristic potential and prospects of its application.

Radionova I.

The article deals with transformations in American critical pedagogy in the context of globalization and the global crisis, which are important issues for determining the relevant tasks for education at the beginning of the 21 st century. It analyses the reconceptualising of youth as the catalyst for social change. The article determines that the concept of perpetual pedagogy reflects the existence of youth in complex sociocultural landscapes at the beginning of 21 st century.

Key words: educational philosophy, critical pedagogy, globalization, re-conceptualization of the youth.

Трансформации американской критической педагогики: эвристический потенциал и перспективы его использования.

Радионова И.

Статья посвящена рассмотрению трансформаций американской критической педагогики в контекстах глобализации и мирового кризиса, что имеет значение для определения актуальных задач образования и воспитания в начале XXI века. Анализируется предложенная критической педагогией ре-концептуализация молодежи как катализатора социальных изменений. Подтверждается, что понятие *perpetual pedagogy* отвечает существованию молодежи в усложненных социокультурных ландшафтах начала XXI века.

Ключевые слова: философия образования, критическая педагогика, глобализация, ре-концептуализация молодежи.