

## Звернення професора Пітера Макларена до читачів журналу «Філософія освіти»



Дуже приємно, що наша стаття, написана разом з професоркою Н. Харамійо, та інтерв'ю зі мною надруковані у вашій країні. Я бажаю всім українським освітянам, щоб вони використали свої можливості та навички і об'єдналися з освітянами всього світу для того, щоб зберегти нашу планету, змінити життя на краще.

Дана праця — це заклик до спроб зрозуміти нас самих, до погляду на наші заклади освіти як на простори трансформації, в яких ми можемо формувати та змінювати себе. Більша частина цієї роботи є критичною відповіддю на ситуацію, що складається сьогодні в царині освітньої

теорії. Наш первинний інтерес полягав у розробці філософії практики, яка базується на історико-матеріалістичному аналізі. На нашу думку, тільки за допомогою його можна зрозуміти світ, в якому ми живемо. З цією метою ми звернулися до методологічного потенціалу марксизму-гуманізму, з позицій якого відбувається реконструкція соціальної дійсності та існуючої освітньої практики. Застосування марксистсько-гуманістичного підходу до критичної педагогіки дозволяє зрозуміти, що її принципи є відкритими для переосмислення і врахування соціокультурних змін.

Наша філософія практики визначає себе як частину більш широкого проекту визволення людства від існуючих вад суспільства. Для цього нам потрібний новий педагогічний процес, який би допомагав долати відчуження засобами освіти, формував критично мислячу особистість та активізував можливості освіти для розвитку індивідуальної свободи. Революційна критична педагогіка спрямована на боротьбу проти усіх видів гноблення у сучасному суспільстві, які роблять людський потенціал оточеним і відчуженим, тому вона є антирасистською, антисексистою і антигомофобною. Ми вбачаємо завдання революційної критичної педагогіки у створенні таких педагогічних умов, які б сприяли розвитку критичної свідомості індивіда задля переусвідомлення, перевизначення і трансформації сучасних соціальних умов його існування. У цьому полягає суть нашої стратегічної лінії в освіті як освітян і громадян. Ми дивимося у майбутнє з надією залучити наших колег в Україні до пошуків відповідей освіти на виклики сучасності.

**Пітер МАКЛАРЕН,  
Наталія ХАРАМІЙО**

**НІ НЕОМАРКСИСТСЬКИЙ,  
НІ ПОСТМАРКСИСТСЬКИЙ,  
НІ МАРКСОВИЙ,  
НІ АВТОНОМІСТСЬКИЙ  
МАРКСИЗМ: РЕФЛЕКСІЯ  
НА РЕВОЛЮЦІЙНУ  
(МАРКСИСТСЬКУ)  
КРИТИЧНУ ПЕДАГОГІКУ<sup>1</sup>**



*Протягом останніх декількох десятиліть марксизм по-різному використовувався в царині освітньої теорії. Залучаючи роботи Терези Еберт, Хосе Карлоса Мар'ятегі та марксистську гуманістичну традицію, ця стаття конструє захист марксистської теорії як основи оновленої революційної критичної педагогіки.*

### **Warten Auf die Barbaren<sup>2</sup>: прогресивна педагогіка у череві чудовиська**

Ми глибоко занурені у масову культуру з її нескінченими спектаклями, призначеними для відволікання уваги від істотних політичних питань і дебатів. Ця культура спрямована на замовчування співучасників у руйнівному корпоративному експансіонізмі та імперіалізмі, доповненими расовими антагонізмами. В ім'я священницьких актів споживання державні засоби масової інформації, керовані корпоративною ницістю, використовують найбільш немічні спроби протистояти остаточному поглинанню суспільної сфери логікою капіталу і його власним інтересом. В уявному намаганні знешкодити відчуження, продуковане суспільною працею капіталу, і зробити нас більш критично інформованими громадянами засоби масової інформації активно сприяють, в кращому випадку, формуванню освіченої фальшивої свідомості. Те ж саме можна сказати і про капіталістичну освіту.

<sup>1</sup> Переклад з англійської Т. Гриценко та І. Предборської.

Стаття надана спеціально для часопису «Філософія освіти». Передрук заборонено. Цитування дозволено тільки з посиланням на часопис.

<sup>2</sup> В перекладі з німецької – в очікуванні варварів (прим. – перекл.).

У цій ситуації (наступальної зими західної цивілізації?) багато сучасних прогресивних педагогів, відданих боротьбі за соціальну справедливість, занадто легко відмовляються від марксистської думки. Ті, хто звертаються до марксизму, часто застосовують його як одне зі своїх вибраних лайливих слів серед інших речей, не беручи до уваги його власні європоцентричні припущення і точки зору, витоки яких сягають доби Просвітництва, котрі нібито вже давно зблякли після так званої смерті індустріального суспільства та появою нового електронного суспільства. Існує багато інших заперечень.

Протягом багатьох років ми виступаємо за нову інтелектуальність і політичну практику в галузі освіти, що становить помірні спроби втручання у постійну підміну та містифікацію марксистської теорії її невблаганними опонентами [26]. Використання марксистської теорії в інтересах радикальної педагогіки (відома упродовж кількох останніх десятиріч як критична педагогіка) — така рідкість у боротьбі за реформи системи освіти у Сполучених Штатах, що сама ідея була сприйнята як забавний жарт навіть серед тих, хто ідентифікує себе з радикальними лівими.

Як жертва політики холодної війни марксистська теорія, зокрема, розглядається в якості неживого тіла, яке ніколи не може бути відродженим, за винятком свідомості кількох впертих учених, які не погодилися з неминучістю капіталізму як *modus operandi*<sup>1</sup> історичної сучасності. Марксистська теорія була помилково ототожнена з примітивними поняттями людського та соціального розвитку, що обмежують значення, за допомогою яких ми можемо поставити під питання природу нашого капіталістичного суспільства і здійснювати нові соціальні практики і відносини для виходу за його межі. Гоноровливі політичні історики, охороняючи спадщини західних демократій (де уряди спеціалізувались на підтримці соціальної рівноваги, спрямованої на відтворення привілейованих ієрархій та асиметричних владних відносин, зумовлених капіталізмом), перебувають здебільшого у полоні імпульсів до ревізіонізму і капіталістичного тріумфізму, ігнорують або очорняють марксистську теорію як законну та плідну критику політичної економії.

Частково ця ситуація пов'язана з провалом партій лівих у Сполучених Штатах, які не тільки не змогли звільнити капіталістичне суспільство від гангрени расизму, сексизму, фашизму і гомофобії, але й не позбулися шкідливого впливу пропаганди та політичної неправди, що мало стати «частиною власного інтелектуального апарату лівих» [13]. Однак зрозуміло, що це відбувається і тому, що марксистська теорія часто змішується зловісно і непроблематично у сивій риторичній антикомуністській диктаторськими режимами і державами з тоталітарними політиками — Радянський Союз Сталіна, Камбоджа Пол Пота й Північна Корея Кім Чен

<sup>1</sup> У перекладі з латини — спосіб дії (прим. — перекл.)

Іра, що є трьома найбільш цитованими прикладами. Мало того, що таке ототожнення спрощує чи спотворює роботи Маркса, але в той же час воно ненавмисно прославляє основні недоліки капіталізму.

За Жижеком [35], ліві пристосувалися до гегемонії капіталізму і його політичної складової – ліберальної демократії не шляхом боротьби з капіталізмом у цілому, а виступаючи проти нього у межах власних капіталістичних «соціал-демократичних» правил. Ліві добилися цього багатьма шляхами, серед яких: сприйняття капіталізму як неминучого, але протистоячи його стійким відносинам експлуатації в межах капіталу; визнання даремності будь-якої боротьби, стверджуючи, що вся революційна боротьба веде до тоталітаризму, але все ще сподіваючись на прорив капіталістичної броні за допомогою «божественного втручання»; сприйняття тимчасової даремності будь-якої боротьби і водночас здійснення спроб захистити те, що залишилося від держави загального добробуту у вигляді написання культурологічних статей і висування вимог до тих, хто при владі, які, як ми знаємо, вони не зможуть виконати; ствердження, що капіталізм є другорядною проблемою по відношенню до інструментальної причини, що виникла в результаті онтологічного принципу технології; віра у поступовий підрив державної влади не шляхом безпосередніх нападів на державу, а завдяки побудові нового світу в процесі трансформації повсякденних практик; зміщення постмодерністського акценту з антикапіталістичної боротьби на різні форми політико-ідеологічної боротьби за гегемонію; а також віра в те, що кожен може перенести позначене марксизмом заперечення на постмодерністський рівень, враховуючи сьгоднішні позиції, що викликано сучасним підйомом пізнавальної активності. Всі ці форми пристосування, згідно з Жижеком, є відображенням страху прямого протистояння державній владі.

Якщо ви вірите, що ми живемо у вік інформації та економіки знань «нематеріальної праці», в якій продуктивний капітал і робітничий клас стають все більш іррелевантними до соціальної трансформації, і що національна держава є відносно безсилою, то ви, ймовірно, приймете позицію «громадянського соцітаризму» (термін Джона Голста) і повірите в нові соціальні рухи – у «когнітаріат» замість «пролетаріату». Ви можете, наприклад, підтримати Полан'ї і повірити в «активістську державу», яка залучена у ринкові інтервенції, або можете переключитися на «космополітичну державу» Габермаса і розвиток глобального громадянського суспільства, в якому кожен залишається в рамках капіталу, намагаючись підкорити капітал за допомогою розуму, щоб визнати загальне благо. Вашу увагу може привернути або неоліберальна, або підприємницька держава Гайека, якщо ви задоволені знищенням «держави-няні», чи держави загального добробуту Рейганом і Тетчер. У всіх цих моделях держави (ми запозичили терміни Тоні Сміта) наймана праця, як і раніше, є нормативним принципом суспільства. Ми не віримо в можливість управління найманою працею на демократичних засадах у

глобальному масштабі, оскільки вона тільки здається такою, що включає еквівалентний обмін.

Марксизм часом засуджується як всебічний світогляд, що часто пропагується у шаблонних і догматичних інтерпретаціях, іншими словами, як спосіб незнання і як невдала панацея соціальних проблем [33]. Звичайно, твердження, що марксизм є фундаменталістським, само по собі є фундаменталістським. Твердження, що концепт класу не має сенсу сьогодні, так як сенс не може бути схоплений адекватно в умовах зрушень, коливань і змін знаків нашої постмодерністської знакової економіки, само по собі є тоталізуючим підходом до культурної критики. Крім того, від марксистської теорії та критичної педагогіки відмовлялися як від безглузлого і застарілого утопізму, що мало стосується сучасної інкарнації критичної соціальної теорії, культурних суперечок або опозиційних практик. Все ж таки ми вважаємо, що марксизм може і повинен базуватися на конкретній утопічній практиці (пов'язаній із повсякденними матеріальними суспільними відносинами боротьби), що відрізняється від абстрактної утопічної практики (чия ідеалістична/метафізична природа відособлює себе від реального світу повсякденної боротьби).

У рідкісних випадках марксистська теорія розглядалася як гідна політична філософія, що містить доволі доречні ідеї, погляди і аргументи на користь соціального наукового аналізу і розвитку різних соціальних практик, які пропонують досить необхідну протидію суспільству, що знаходиться у полоні капіталістичного закону цінності. Тут, марксистська теорія була визначена не лише як вчення, зведення готових істин чи ідеологія, а також як незавершена діяльність та відкрита і умовна «що-якщо» категорія, яка потребує переоцінки і рішучої реконструкції [5; 33]. У цьому сенсі боротьба за дійсно важливі соціальні та освітні теорії повинна включати в себе аргументи на користь постійного розвитку марксистської теорії та критичної педагогіки, визнаючи їх потенціал та обмеження.

Наші власні спроби застосувати марксистський гуманістичний підхід до критичної педагогіки припускають, що принципи критичної педагогіки є не мертвими письменами, а відкритими сторінками в книзі соціальної та економічної справедливості, яким ще належить бути написаними або переписаними людьми, що намагаються побудувати справжній егалітарний громадський порядок. За допомогою критики ідеології, денатуралізації того, що вважається незмінним, і деоб'єктивації комодифікованої культури сучасного капіталізму, викладачі намагалися створити простори, в яких студенти можуть більш повно зрозуміти, яким чином можна розробити нові соціальні відносини, спроможні замінити ті, що народилися в уразливому місці капіталістичного спустошення – темному, замаскованому всередині міазмів вишуканості, що здіймається над країною як прапор демократії. Не існує способу прикрасити сміття і моральний брак, що характеризують нинішню війну проти бідних у Сполучених Штатах і геополітику імперіалізму, яка значною мірою визначає

зовнішню політику США – все це, звичайно, впливає на те, як ми розглядаємо і проявляємо нашу роль в якості освічених громадян і космополітів.

На даний момент ми є свідками яскравого прикладу того, чому ми повинні боротися з домінуючою логікою капіталізму. Як Гор Відал передбачливо відзначив: американський уряд вважає за краще, щоб «державні гроші йшли не до людей, а до великого бізнесу. Результатом є унікальне суспільство, в якому у нас є вільне підприємництво для бідних і соціалізм для багатих» [цит. за: 1]. Нурелі Рубіні [31] нещодавно заявив, що з націоналізацією Фані та Фреді, «фанатичні захисники вуду економіки невтручання» в адміністрації Буша «почали трансформацію USA в USSRA (Сполучені Соціалістичні Штати Республіки Америки)». Його зауваження заслуговують на більш розлогий виклад: «Це перетворення США на країну, де соціалізм існує для багатих, впливових і Уолл-стріт (тобто коли прибутки приватизовано, а витрати соціалізовано), триває й сьогодні з націоналізацією AIG<sup>1</sup>... Тоді відбувається використання фінансів США для маніпулювання іпотечним ринком, створення цілого шерегу нових об'єктів рятувального плану для підтримки і порятунку банків, і вперше з часів Великої Депресії – для порятунку небанківських фінансових установ. Це найбільше і найсоціалістичніше державне втручання в економічну діяльність з моменту утворення Радянського Союзу і комуністичного Китаю. Так що іноземні інвестори зараз із задоволенням запрошуються в USSRA (Сполучені Соціалістичні Штати Республіки Америки), де вони можуть заробити жирні шматки, пов'язані з казначейськими цінними паперами в агентстві заборгованості, та ніколи не зазнати ніяких кредитних ризиків.

Подібно багатьом євангелістам, лицемірам і моралістам, які проголошують і прославляють сімейні цінності та претендують на звання найсвятіших, а потім регулярно попадаються на обмані чи збоченні, ці бущовські лицеміри, які роками прославляли політику невтручання у капіталістичні джунглі дикого заходу, допустили виникнення найбільшого боргового міхура, що зростає як пухлина, уникаючи будь-якого контролю, а також спричинення найбільшої фінансової кризи з часів Великої Депресії. На даний момент вони змушені виконувати найбільше державне втручання і націоналізацію в новітній історії людства – все на користь багатих і впливових. Так, Буш та його соратники Полсон і Бернанкі цілком справедливо увійдуть до книжок з історії як трійка більшовиків, які перетворили USA на USSRA».

Справді, відносини між капіталістами й урядом (у тому числі адміністрації Обами) стали настільки підступними, що практично неможливо відокремити одне від іншого. Ми можемо простежити, як вільний

<sup>1</sup> American International Group – Американська міжнародна група (прим. перекл.)

ринковий капіталізм був порівняний з демократією (насправді, капіталізм розглядається як досягнення свого апогею в ліберальній демократії). Поєднання цих понять є несумісним. Так, зокрема виходить, що уряд США продемонстрував інтенсивні можливості захищати і виступати від імені банківського сектору та інших жирних котів бізнес-індустрії, але на відміну від реального соціалізму, це мало стосується задоволення потреб бідних і робочих людей. Ці суперечності формують наше розуміння критичної педагогіки, а також необхідність створення простору і практики для виникнення нового виду знань, що є домінуючим у цьому баченні та визвольним за своїми масштабами. Для нас це – центральні елементи демократії та боротьби за соціалізм для двадцять першого століття.

### **Тереза Еберт і відновлення марксистської критики**

Незважаючи на відсутність уваги до категорії класу в сучасних дискурсах, повсякденне життя насичене класовими відносинами. Клас ніколи не зникав, завжди присутній і актуальний, як ніколи сьогодні. А його маргіналізація в наукових колах та в царині освітніх досліджень пов'язана з укоріненими ліберальними плюралістичними цінностями наукової спільноти, яка засудила класову боротьбу і викинула її на звалище історичної амнезії.

Ми не будемо заперечувати, що робота поза межами основного погляду на клас досягла значних успіхів у вирішенні попередніх недоліків культурних досліджень статі, сексуальної орієнтації, раси та етнічної приналежності. Вони дістались дорогою ціною і спричинили появу критичної педагогіки, яка опікується проблематикою несправедливості, що зумовлена процвітаючою соціальною системою економічної експлуатації.

За умов наявності масиву емпіричних даних, що є переконливим свідченням тривалого існування класу та ідентифікації людей з ним (як в позитивному, так і негативному сенсі), глибокого структурного розриву, що відокремлює правлячий клас від усіх інших, у той же час дуже мало уваги приділяється вивченню розриву між класами в наукових та політичних дискурсах. Буквальне прочитання класу як метатеоретичного дискурсу й досі є поширеним. Водночас бракує ґрунтового структурного аналізу класу як відображення живих соціальних відносин експлуатації.

На нашу розробку критичної педагогіки вплинули роботи Терези Еберт, яку ми вважаємо одним із сучасних найбільш вдумливих і кваліфікованих теоретиків культури. Еберт допомогла розчистити новий шлях у теорії культури і в той же час продемонструвала приклад того, як наукові дослідження можуть також слугувати утвердженню соціальної рівності шляхом боротьби за посткапіталістичне майбутнє. Пророчі наукові дослідження та інтелектуальна сміливість Еберт зумовили відродження інтересу до історичного матеріалізму і політики педагогічної практики в академічних колах.

Праця Еберт «Завдання критики культури» [8] вважається унікальною серед сучасних робіт за її зв'язок з центральними питаннями культурного аналізу, діапазон аргументів і глибину аналізу. Вона починається з предметного обговорення ідеї конкретного і взаємозв'язку теорії культури з нею. Будь-то дискусія про мову, тіло, особистість, суб'єктивність чи ідеологію, завданням сучасної теорії культури є з'ясування того, чи питання розглядається з точки зору конкретних і специфічних контекстів або ні. Якщо щось не є конкретним, то воно вважається неіснуючим. Еберт стверджує, що фокусування уваги на конкретному приховує більш важливі засадничі структури, такі, як клас і праця, які вона називає абстрактними структурами, що формують конкретне. Дослідниця доводить свою точку зору, зосередивши увагу на таких найважливіших питаннях, як мімесис, тіло, посилення та роль тропів та ідеології в культурному аналізі. У цьому процесі вона викриває, як захоплення конкретним і зневага до абстрактного може виявити складність повсякденного життя, але в той же час зробити його позбавленим сенсу, відриваючи життя від соціальних відносин, в яких воно набуває певного значення. Однією з найважливіших ідей Еберт [8] у порівняльному читанні постмодерністської критики культури є її визначення значення. Значення, на думку дослідниці, це не є відповідністю мови до реальності, як передбачає реалізм, і не є нескінченними іграми знаку, як пропонує лінгвістична теорія. Натомість Еберт стверджує, що значення є соціальним відношенням, а невизначеність значення й існування різниці спричинено не вилученням знаків від будь-яких фіксованих референтів, а соціальними змінами і суперечностями. Це є дуже важливим втручанням у досить складні дебати про мову і процеси творення значень.

Концепція бажання завжди була в центрі традиційної педагогіки, хоча вона й рідко так називалася. Теоретики традиційної педагогіки вважають, що бажання рухає суб'єктивністю, і тому повинна бути надана свобода в навчанні для вираження особистості студента. На протиположній такій позиції Еберт [8] стверджує, що бажання навчатися відтворює правлячу ідеологію. Інакше кажучи, бажання не є вираженням волі, а виступає способом, завдяки якому культура інтерполуює людину як суб'єкт. Акцентуація бажання в педагогіці, отже, не наділяє студента можливостями, а ефективно інституціоналізує бажання, тим самим переводячи його у пасивний модус. Не будучи в опозиції до домінуючої капіталістичної ідеології, педагогіка бажання фактично є її продовженням. Крім того, аудиторія, скерована педагогікою бажання, набагато більше нагадує терапевтичну клініку, ніж місце критичної дискусії і самопорозуміння. Точка зору Еберт полягає в тому, що індивід не може бути зрозумілим у будь-якому серйозному сенсі поза суспільними відносинами, і педагогіка бажання, яка розглядає бажання як внутрішню силу, є не більше, ніж педагогіка ілюзії. Апелюючи до марксистської критики Гегеля, Еберт повторює, що звернутися до педагогіки, щоб

відмовитися від таких ілюзій у навчанні, означає одночасно відмовитися від умов, що вимагають таких ілюзій.

В той час, коли теоретики культури розглядають бажання як недолік (наприклад, Лакан, Жижек) або позитивну силу (наприклад, Дельоз і Гваттарі), Еберт стверджує, що пріоритет, наданий бажанню, є симптомом зміни у культурній критиці відношення культури до її матеріальних умов. Всі теорії бажання, як зазначає Еберт, переконують, що врешті-решт бажання створює потреби. Ці потреби означають, що культурні процеси не залежать від матеріального становища. Натомість Еберт зауважує, що матеріальні потреби створюють бажання. Оскільки виконання основних потреб багатьох людей не приносить значного комерційного прибутку, то ці потреби ігноруються і відводяться на другий план. Основна проблема для Еберт [8] полягає у визначенні, яким чином цінність використання (потреба) стає маргіальною до цінності обміну (бажання), що стає частиною її більш загальної теорії матеріалізму.

Майстерне творіння Еберт і Заварзадеха під назвою «Клас у культурі» [9] стверджує, що в період кризи, наприклад у 1960-х, або в наш час капіталізм звертається до культури для розв'язання суперечок, які він не може вирішити у своїй матеріальній практиці. Їхня остання книга – це виклик досить поширеним поглядам на клас як гібриду гендера, раси, прибутку, статусу та способу життя. Автори презентують поняття класу як співвідношення приватної власності або володіння. Метафізика, на їхню думку, використовується для того, щоб відвернути увагу від матеріального до культурного аспекту, від власності до філософії. Для Еберт це – обов'язок інтелігенції та викладачів здійснювати аналіз, який перетворює спонтанну свідомість, тому що без цього перетворення демократія не може бути по-справжньому демократичною.

### Унікальність досвіду

Однією з провідних проблем у рамках підходів критичної педагогіки до розуміння ідентичності і суспільного життя є надмірний акцент на унікальності досвіду. Поєднання досвіду зі здоровим глуздом є часто настільки інтенсивним, що порівняння його з реальністю стає чимось тим, що потребує спростування, перш ніж він може бути відхиленим. У такому тлумаченні досвід постає як унікальний для кожної людини. Досвід стає невисловленим, таким, що розглядається як само собою зрозуміле. Завдяки йому індивід помилково розглядається як джерело соціальної практики, і цей процес псевдоідентифікації стає капіталістичною архестратегією, яка маргіалізує колективність і захищає індивід у якості основи підприємницького капіталізму [8; 9]. Як наслідок, добробут колективу замінюється суспільством задоволення, що відзначає особливості індивідів, орієнтуючи бажання на отримання і споживання об'єктів задоволення. Досвід, з цієї точки зору, стає нетеоретичним і опиняється

за межами реальної історії. Нас цікавить наполегливість і спроби Еберт [8; 9] пов'язати досвід з всесвітньо-історичним контекстом, з конкретними соціальними відносинами виробництва. Інакше кажучи, Еберт зводить досвід до марксистської критики у такий спосіб, що можна побачити, як через застосування влади домінуючі структури класового панування захищають свої практики від відкритого ретельного аналізу, як вони розподіляють ресурси, щоб слугувати інтересам небагатьох за рахунок більшості.

Замість утопічної теорії підприємницької індивідуальності і діяльності, розробленої постструктуралістами, що, на думку Еберт, підкріплені волонтаризмом, вона рекомендує перетворення кожної зі структур капіталізму за допомогою практик, скерованих революційними знаннями історичного матеріалізму. Зокрема у відношенні до поняття капіталізму як патріархальної соціальної системи, Еберт закликає до об'єднання питань патріархальної і сексистської ідеологій щодо визначення їх матеріальних витоків. Тобто, Еберт поряд з іншими матеріалістами-феміністками звертає нашу увагу на шляхи, завдяки яким суспільна праця стає однією з визначальних умов нашої матеріальності. Жіночі побутові виробничі відносини відтворюють відчужену форму капіталістичних суспільних відносин, тому що люди все частіше обмежуються у розвитку своїх творчих здібностей. Влада стає вписаною у біологічні відмінності між чоловіками і жінками, у такий спосіб натуралізуючи панування влади над жіночими тілами – жінки, які не отримують заробітну плату за домашню працю. Соціальні відносини, які регулюють бінарні елементи чоловічого і жіночого у рамках суспільного розподілу праці, відтворюють відносини відчуження між статями на робочому місці. Це лише один приклад. Звернення до гендерних відносин і патріархату в історико-матеріалістичній оптиці не передбачає економічно детермінованого, плоского та застійного розуміння природи людської соціальності. Осмислення матеріальних практик і умов, які є продовженням таких особистих відносин, як любов, та афективного підґрунтя культури, є важливим для подальшого розуміння та врахування різних нюансів, що характеризують людські відносини. Тим не менш, внесок Еберт до нашого аналізу патріархату як конкретної практики, що є історичною і сучасно пов'язаною з розвитком капіталізму, є необхідним контраргументом до дискурсів бажання, які нехтують матеріалізмом, який притаманний гендерним відносинам.

### **Матеріалізм versus матеріальність**

Еберт [8; 9] визначає важливі відмінності між тілесністю/матеріальністю та матерією/матеріалізмом. Матеріальність пов'язана з об'єктивним ідеалізмом і відноситься до сприйняття ідеї як реальної, поза межами класових інтересів. Таким чином, провідні вчені деконструють

матеріалізм як наслідки тропів і уявлень. Це – спроби створити передумови виникнення для того, що є по суті онтологією. Однак Еберт [8] стверджує, що це являє собою перетворення матеріалізму на матеріальність, на споглядальну тілесність різниці, звільняючи матеріалізм від його концептуальності та певного значення. Матерія перетворюється на знаки або вплив знаків, або владу знаків. Це спровокувало останнім часом інтерес до політики перформативності – перформативна ідентичність, перформативна педагогіка, перформативний клас і т. ін. Проте, Еберт стверджує, що матерія не є синонімом, не ототожнюється з фізичними об'єктами; матерія існує поза свідомістю суб'єкта, і вона не може бути відокремлена від його виробництва і суперечок в історії. Матерія є об'єктивна реальність в історії. Еберт і Заварзадех [9] характеризують матеріалізм як об'єктивну виробничу діяльність людей, що залучає їх у соціальні відносини; ці соціальні відносини виникають у певних історичних умовах, які не залежать від їхньої волі і формуються під впливом класової боротьби за надлишок, вироблений соціальною працею. Матеріалізм, який виключає історичні процеси і діє як засіб культурної практики, не є матеріалізмом; це матеріальність, або «matterism», як називає його Еберт [8]. Авангардні критики, які замінили б матеріалізм на матеріальність (через тропи додатковості, спектральності, нерозв'язності і різниці), порушують вимоги щодо об'єктивності класових інтересів і, в кінцевому рахунку, заміняють класову боротьбу на боротьбу проти знаку.

Слідом за Еберт, Девід Макнеллі [27] у своїй праці «Тіла значення», дотриманій класичної марксистської редакції, описує деконструктивні зусилля постструктуралістів, зокрема Жака Дерріди, як форму лінгвістичного ідеалізму. У своїй критиці антифетишистської думки (як у Маркса), що сприймає віддалену зону дії лінгвістичного значення, Дерріда знецінює діалектичну критику як марну, заперечуючи втілену людську діяльність, ігноруючи трудові людські органи і відкидаючи їх як метафізичні ілюзії. Коли Дерріда займається питаннями економіки, він зацікавлений лише в капіталі, що породжує капітал, тобто в кредиті, або фіктивному капіталі. Крім того, аналізуючи Соссюра, він критикує поняття трансцендентного означуваного, універсальний еквівалент або як Макнеллі визначає – золотий стандарт значення (щось позитивне, що може існувати поза нескінченними посиланнями продуктів до інших продуктів). Не існує нічого екстралінгвістичного для Дерріди, так як мова призупиняє всі посилання на щось за її межами. Згідно з Ж. Деррідою, грошам теж не вистачає референта. Це зумовлено кредитом і спекуляцією і не має будь-якої матеріальної основи. Дерріда має справу з фіктивними, чи нематеріальними грошима, грошима, які можуть бути виготовлені без праці, тобто грошима як виразу гіперреальності. Капітал, з цієї точки зору, є не більше, ніж самопороджений танок на соліпсистському шляху самозапліднення. Реальне складається у репрезентації. Дерріда (Бодрійяр та ін.) асимілюють економіку (ту саму, що

викидає людей з їхніх будинків на вулиці в даний час) в їх постструктуралістській моделі мови. На відміну від Дерріди, Еберт і Макнеллі стверджують, що цінність не є знаком, звільненим від його референта, а, швидше цінність виражається у матеріальній формі. Вона повинна пройти через трудові органи та їх історію боротьби, через трудові предмети і практичну діяльність людини, що відбувається в живому соціальному світі, через шкіру, волосся, кров та кістки. А капіталізм абстрагується від цих органів і перетворює їх на товар. Робота Макнеллі й Еберт розкриває обмеження постструктуралістської думки в боротьбі з капіталістичною експлуатацією.

Як зазначає Еберт [8], революційні агенти соціального перетворення діють етично, коли вони намагаються вирішити суперечності щодо свого об'єктивного місця у відношенні експлуатації. Капіталістичне насильство часто подвоюється як культурні дискурси. Еберт розглядає особливо масову культуру як наркоз насильства, оснований на відволіканні суб'єктів від центрального антагонізму капіталістичного суспільства – боротьби за додаткову працю інших, завдяки чому створюються суб'єкти, які не можуть зрозуміти систему у всій її повноті.

На думку Еберт, педагогічні методи, розроблені під впливом постструктуралістського авангардного теоретизування, пов'язують досвід з потрясінням, бажанням і афективними відносинами в цілому, ніби ці відносини були стерильно відколоті від відносин класу, тим самим замінюючи концептуальний аналіз соціальної цілісності на визволяючі педагогічні наративи, засновані на місцевих афективних стратегіях – стратегіях, які свідомо виступають у якості епістемологічних заслонів для економічних умов, що допомагають суб'єкту впоратися з об'єктивними матеріальними умовами капіталістичної експлуатації. Це, в кінцевому рахунку, призводить до деісторизації суспільного життя і відвертає увагу від того, яким чином всі людські істоти, які існують в капіталістичному суспільстві, залучені у міжнародну класову боротьбу і суспільний поділ праці [34]. Еберт і Заварзедех описують цей процес як «педагогіка афекту». Вони пишуть, що «педагогіка афекту накопичує деталі та застерігає студентів від спроби пов'язати їх структурно, тому що будь-який структурний аналіз буде причинним поясненням, а всі причинні пояснення, як переконують студентів, є редуційними. Навчання, таким чином, перетворюється на пошук мінливих деталей – версія ігор у масовій культурі. Студентам видається, що вони знають, але насправді знання відсутні. Це саме такий вид освіти, який капітал вимагає для своєї нової робочої сили: працівники, які освічені, але не здатні самостійно мислити; справні у певній роботі, але не в змозі зрозуміти всієї системи – енергійні локалісти, неосвічені глобалісти. Ця педагогіка вбачає навчання не в знанні, а в здоровому глузді, тобто такому знанні, яке знає, що воно є ілюзією, але усвідомлює цю ілюзію, інтегрує її, тим

самим роблячи себе стійким до критики. Здоровий глузд навчає помилковій свідомості: свідомість, що знає, що це помилка, але його «помилковість вже рефлексивно амортизована» [9, 107–108].

### **Відповідність класичного марксизму розвитку критичної педагогіки**

Робота Еберт суттєво вплинула на вихід критичної педагогіки за межі обмежень багатьох освітніх аналізів, підтриманих позитивізмом. Одним із основних принципів позитивізму (це простежується ще у Юма і включає в себе синтез ідеалізму і емпіризму), який був оголошений протидією метафізичній вірі у вроджену причину, є визнання того, що об'єкти нашого споглядання ніколи не можуть бути пізнаними, оскільки всі знання отримуються через почуття і передаються через наш суб'єктивно сформований досвід. Іншими словами, наш суб'єктивно сформований досвід передає реальність таким чином, що ми ніколи не спроможні пізнати його об'єктивно, а лише можемо наблизитися до нього через стіну містифікації. Це призвело до пасивної теорії пізнання, що тлумачить досвід як такий, що заперечує існування світу як цілісного [15], і впадає у соліпсизм, де реальність зводиться до набору формальних чи логічних тверджень (що веде до існування вигаданих понять). Цю позицію Джон Гоффман назвав «позитивізм з «лівим» обличчям» [15, 180].

Класичні марксистки, такі як Еберт, допомогли виявити природні, але ілюзорні стосунки людських істот при капіталізмі і тим самим активізували теорію пізнання. Такі відносини приховують від людських істот, що чоловіки і жінки самі по собі є творцями природних на перший погляд соціальних фактів, і немає жодних причин чому ми повинні прийняти наївну, але, можливо, історично неминучу ілюзію недоторканності і необхідного збереження капіталізму як істини. Деякі теоретичні позиції, що випливають з цієї роботи, і з праць інших класичних марксистських теоретиків, обґрунтовують, що ідеї в деяких окремих випадках відображають реальність, з якої вони були взяті (ми відкидаємо позицію Лакло та Муфф [18], що заперечує наявність у матеріального світу якогось значення поза дискурсивною артикуляцією, оскільки припускається існування реальних матеріальних інтересів, які можуть і повинні бути артикульовані), що матеріальне виробництво, в кінцевому рахунку є вирішальним чинником у нашому розумінні історії, що буття визначає свідомість (тобто, свідомість завжди знаходиться в соціальних практиках), що існує неперехідний вимір соціальних структур, і що діалектичне розуміння єдності протилежностей, таких як базис і надбудова (або система і життєвий світ), не рівнозначне до пропонування якогось рятівного розуміння сукупності суспільних відносин або будь-якої апріорної абстрактної схеми, що накладається як виготовлений шаблон на реальність. Звичайно, ми припускаємо, що марксизм може бути неправильно застосований у вой-



Немає ніяких історичних гарантій знищення капіталу і перемоги робітничого класу. Нарешті, класичний марксизм допоміг нам поглянути на класову боротьбу не тільки як на економічну боротьбу між заможними і незаможними, але і як на політичну боротьбу, спрямовану на державу (і тут гегемоністський клас створюється через систему союзів класових фракцій, які краще можуть об'єднати потужний блок), і перемога в битві за демократію значить набагато більше, ніж культивування етичної відрази до експлуатації; це закликає активно працювати, щоб подолати її [15]. Держава не є нейтральною стороною; це — не автономний регіон, що у чудотворний спосіб здійснюється над брудним світом класових антагонізмів. Тут держава розглядається як місце, де механізми досягнення згоди мають найважливіше значення, де легітимізація виборена конкуруючими групами з різними соціальними, економічними і політичними інтересами. Однак можливо боротися за напівавтономні зони взаємодії, де альтернативи до капіталу можуть бути використані і проштовхнуті вперед, і в цьому вбачається роль педагога в деколонізованій аудиторії [10].

Посилаючись на чилійського нейрофізіолога Умберто Матурана, Уолтер Міньоло [див.: 11] окреслює відмінність між об'єктивністю без дужок та об'єктивністю в дужках. Попередній термін відноситься до закритої політичної системи, керованої однією гегемонною епістемою, в якій існує нульова точка, де спостерігач не може спостерігатися і де людське життя є вторинним по відношенню до виробництва багатства. А останній термін відноситься до пояснювальних шляхів і політичних систем, які є відкритими і міжепістемологічними, сприяючи діалогічному міжкультурогенезу, де творчість і благополуччя мають першорядне значення. Важливо відзначити, що наш матеріалізм, а звідси і наша віра у світ за межами наших думок і досвіду, ніякою мірою не заперечує об'єктивність в дужках, тому що ми відкидаємо трансцендентну онтологію, яка непридатна для інших онтологій і виключає їх, або для спостереження наших власних актів спостереження. Наш захист універсальності соціальної справедливості для всіх аж ніяк не заперечує багатоваріантних знань. Фактично це підтверджує легітимність знань, дискваліфікованих зверхністю євроцентристської епістемології. Однак в той же час, ми не відмовляємося від пізнання світу через досвід і дії, які пов'язують з іншим досвідом і діями, що мають бути зрозумілі в контексті соціальної цілісності.

### **Критична педагогіка та мультикультурність Маркса: шлях вперед з Хосе Карлосом Мар'ятегі**

Застосування марксистської думки в критичній педагогіці вимагає від нас вивчення як допустимості, так і обмеження текстів Маркса, а також їх сумісності з сучасним історичним моментом. Справа не в тім, щоб залучити сучасність як підтвердження або спростування творів Маркса, а в тім, щоб використати Маркса з точки зору користі для нашої роботи в

критичній педагогіці. Ми прагнемо розвивати нове розуміння й уявлення про важливість думки Маркса, а також продемонструвати прихильність до основної проблеми, якою Маркс був зацікавлений: виробництво вартості в капіталістичному суспільстві та його вплив на стан людської спільноти. Тут нас надихнув своїм внеском у марксистську теорію політолог і соціолог Кевін Андерсон [2], який зафіксував зрушення Маркса від розуміння однолінійного концепту соціального прогресу, наведених у таких творах, як «Комуністичний маніфест» (1848) і журналістських текстах, написаних для «New York Tribune» про Індію (1853), до нової форми антиколоніалістського мислення, викладеної в останніх працях для «Tribune» (1856—1858) і в «Grundrisse» (1857—1858). Андерсон показує, як Маркс дійшов полілінійної теорії історії, визнаючи, наприклад, що азійські суспільства розвивались іншим шляхом, ніж західноєвропейські моделі виробництва. Маркс зацікавився діалектикою раси і класу під час американської громадянської війни (1861—1865), підтримуючи антирабовласницьку Північ. З приводу рабства, найжорстокішої з усіх систем експлуатації, Маркс [23] писав, що у «Сполучених Штатах Америки кожний рух незалежних робітників був паралізований поки рабство панувало над частиною республіки. Робоча сила не може емансипуватися у білій шкірі, в той час, як у чорній вона затаврована» [див: 23, 301]. Маркс підтримував китайський опір британцям під час другої опіумної війни та повстання сипаїв в Індії, а також польське повстання 1863 року. Він позитивно розглядав можливість аграрної революції в Росії. Маркс концентрував увагу на Ірландії під час своєї роботи у Першому Інтернаціоналі. У деяких випадках його концептуалізація класу, етнічності й націоналізму для британців та ірландців пов'язувалася з расовими відносинами у Сполучених Штатах, порівнюючи ситуацію ірландців з афро-американцями. Маркс провів паралелі між ставленням англійських робітників до ірландців і бідними білими американського Півдня, які занадто часто об'єднувалися з білими плантаторами проти своїх чорних колег. Згідно з Андерсоном [3], Маркс на цьому етапі створив широку діалектичну концепцію класу, раси та етнічності. Андерсон також відзначає, що деякі зі змін, які Маркс представив у французькому виданні «Капіталу» 1872-1875 року, стосувалися діалектики капіталістичного розвитку західного феодалізму, що був покладений в основу 8-го розділу його праці «Первісне накопичення капіталу». Маркс зрозумів, що перехід, викладений у розділі про первісне накопичення, застосований тільки до Західної Європи. У цьому сенсі, Західна Європа ні якою мірою не визначала майбутнє Росії.

Очікувана найближчим часом книга Андерсона «*Маркс у замітках: про націоналізм, етнічність та незахідні суспільства*» [3] ясно дає зрозуміти, що марксова критика капіталізму була набагато ширшою, ніж це визнають більшість його дослідників. Крім зосередження на відносинах праця—капітал у Західній Європі та Північній Америці Маркс також приділив значну увагу аналізу незахідних суспільств, а також проблемам

раси, етнічності й націоналізму. Андерсон звертає увагу на низку цитат з нотатків Маркса, зроблених ним у 1879-1882 роки, у яких розглядаються деякі незахідні та неєвропейські суспільства, у тому числі сучасна Індія, Індонезія (Ява), Росія, Алжир і Латинська Америка. Базуючись на зробленій Лоуренсом Крейдером у 1972 році транскрипції книги «Етнологічні нотатки», що містить кілька сотень сторінок датованих 1880– 1882 роками нотатків Маркса про антропологічні роботи Льюїса Генрі Моргана, Генрі Самнера Мейна, Джона Бадда Фіра та Джона Лаббока, текст Андерсона розглядає деякі нотатки Маркса, що ніколи раніше не були опубліковані будь-якою мовою і підсумовує, що теорія революції Маркса почала з плином часу концентруватися на взаємозалежності етнічності, раси, нації і класу. Цей його внесок підвищує роль, яку марксистський аналіз класу відіграє у сучасних дискусіях навколо критичної теорії раси, теорії інтеркультуралізму та мультикультурної освіти.

Погляд у минуле і перевідкриття багатогранності мислителів, зокрема Маркса, актуалізує необхідність розкриття внесків педагогів, філософів і теоретиків, таких як Хосе Карлос Мар'ятегі Ла Чіра. Знаходячись під впливом творів Маркса, Мар'ятегі [19; 21–22] зробив значний внесок у наше розуміння взаємозв'язку раси і класу в контексті марксистського аналізу капіталізму. Мар'ятегі розробив діалектичну теорію соціальних змін, яка не була ні однолінійною, ні зосередженою тільки на класових відносинах. Він зрозумів, що особливості раси, етнічності та нації зумовлені соціальною природою.

Засуджуючи Перу як колонію імперіалізму і стверджуючи, що війна за незалежність у країні жодним чином не зруйнувала феодальних відносин на селі, Мар'ятегі застосував історико-матеріалістичний аналіз до класової структури у Перу [4]. На основі здійсненого аналізу він підкреслював важливість ролі корінних народів, аналізував роль пролетаріату, що зароджувався, а також важливість міжнародного робітничого класу як руху. Хоча він і відзначав важливість перетворення жорсткого, напівфеодального аграрного суспільства того часу, в якому міський *criollo* пролетаріат насолоджувався деякими обмеженими економічними та соціальними привілеями щодо корінних народів сільської місцевості, необхідно підкреслити, що Мар'ятегі хотів, щоб корінні народи Анд продовжували жити в контексті інших існуючих народностей Латинської Америки, а не проходили через етап розвитку незалежної корінної нації. Іншими словами, він вбачав у пролетаріаті, що зароджувався, природного союзника місцевих селян. Це було не функціоналістське читання перуанського суспільства, а глибоко діалектичне. Відкидаючи як *latifundista*<sup>1</sup>, так і сучасний індустріальний капіталізм (останній просто відштовхнув би

<sup>1</sup> У перекладі з іспанської – землевласник (прим. – перекл.).

корінне населення від колективно мислячих трудівників у бік індивідуальних підприємців), він стверджував, що соціалістичний розвиток має ґрунтуватися на колективному розвитку (*ayllu* в Кечуа і *calpulli* в Науатль). Він дійшов аналогічних висновків, які Маркс зробив щодо селянства як однієї з основних сил революційної класової боротьби. Луї Проект [29] з цього приводу зазначає, що «Мар'ятегі не вірив у те, що *latifundista* або індустріальний капіталізм спроможний забезпечити краще життя для індіанської більшості Перу. Замість того, щоб терпляче чекати виникнення перуанського промислового пролетаріату, він закликав соціалістичний рух до роботи з людським матеріалом, що був у його розпорядженні. Перу, як Китай і В'єтнам, мав безправне і економічно експлуатоване селянство. Більш того, селянство Перу мало традиції комунальної власності, які могли забезпечити основу для нового соціалістичного суспільства. Хоча було б доцільніше розглядати профспілки і заводи сучасної Німеччини та Англії як базу підтримки. Але соціалісти в Перу вимушені були орієнтуватися на село. Маркс дійшов схожих висновків у 1870-х роках після вивчення російського суспільства. Він вважав, що селянство може очолити революцію само по собі. Здобувши перемогу, воно б орієнтувало західно-європейський пролетаріат на те, щоб зробити успішні революції в розвинених країнах. Захід тоді буде постачати капітал і технічну допомогу новонародженій російській соціалістичній державі. Думка про інший шлях, згідно з яким Росії довелося б терпіти десятиліття капіталістичного зростання для того, щоб завершити необхідну попередню умову для соціалізму, є спотворенням марксової теорії. Крім того, впровадження капіталістичних відносин власності у сільській місцевості тільки підірвало б можливості для революції, оскільки воно перетворило б колективно налаштованих селян на індивідуалістичних сільських підприємців. Сільська громада потребувала захисту від капіталізму, якщо соціалізм мав би перемогти».

Для Мар'ятегі «індіанське питання» було центральним у проблемі націоналізму, так як він вважав, що корінні народи є джерелом соціальної революції в Перу. Він підкреслював важливу роль жінок у суспільстві корінних народів [4; 29]. Мар'ятегі був зацікавлений в органічному застосуванні марксистської теорії до боротьби за національне визволення в Перу, де боротьба корінного населення мала першорядне значення, але така боротьба також вимагала трансформації держави під керівництвом робітничого класу. Варто відзначити, що для Мар'ятегі реформа системи освіти повинна ґрунтуватися на соціалістичному баченні майбутнього. Звичайно, є багато дискусій навколо вкладу «El Amauta»<sup>1</sup> – чи був він популістом, чи був він більше стурбований селянським повстанням, ніж боротьбою пролетаріату? Це для нас не є важливими питаннями. У даному

<sup>1</sup> У перекладі з іспанської – мудрець. До речі, Мар'ятегі заснував з аналогічною назвою журнал (прим. – перекл.)

випадку нас більше цікавить еволюція поглядів Мар'ятегі як марксистського мислителя і його роль у перуанській профспілці та комуністичному русі тою мірою, якою вона привела його до розуміння історичного формування людської свідомості, і яке це має значення для педагогів як у Сполучених Штатах, так і в інших країнах. Однак це зовсім не означає, що ми найближчим часом будемо спостерігати *мар'ятегізм* тут, у Сполучених Штатах, але ми повинні як критично мислячі освітяни вчитися на його важливому внеску у визвольну боротьбу.

Мар'ятегі був радикально налаштованим ліберальним журналістом, який перетворив себе на позарелігійного і неортодоксального марксистського революційного філософа і активіста [6; 7; 29], громадського інтелектуала, який зазнав значного впливу із боку немарксистських мислителів Рісорджіменто<sup>1</sup>, зокрема Бенедетто Кроче, анархо-синдикаліста Сореля і перуанського радикала Гонсалеса Прада (хоча він зрозумів і відхилив їх ідеалізм, не відкидаючи їх симпатії і лояльності по відношенню до революційного робочого класу). Мар'ятегі був одним з великих антиімперіалістичних марксистів, що боролися за ліквідацію *latifundo* (напівфеодальних маєтків, які домінували в сільській місцевості).

Мар'ятегі не романтизував і не абсолютизував значення корінного населення, але пов'язав свою діяльність з конкретною солідарністю з ними та історичною і геополітичною специфікою їхньої боротьби [7; 28, 29]. Саме тому сучасний «Боліваріанський альянс для народів нашої Америки» (*Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra America* або ALBA) – міжнародна організація співробітництва, в засадничена ідеями соціальної, політичної та економічної інтеграції між країнами Латинської Америки та Карибського басейну, – є дуже важливим, особливо в якості процесу регіонального розвитку, альтернативного до невдалої угоди «Зона вільної торгівлі країн Америк» (ФТАА чи ALCA іспанською мовою), запропонованої США [12]. В її основу покладено державоцентризоване співробітництво, орієнтоване на заохочення урядів задовольнити потреби робочого класу шляхом колаборативних і спільних державних ризиків та спрямоване на стимулювання сільськогосподарського і промислового виробництва. Звичайно нам також необхідно більше спільних організацій робітників та організацій корінних народів, працюючих разом як природні союзники, що і передбачав Мар'ятегі. Нам потрібні як принципи, так і цінності Мар'ятегі, його науковий і духовний характер, про що перуанський філософ Кіхано [30] так прозорливо нагадує нам у своїх працях. Зрештою, проникливість Мар'ятегі може вивести нас з перебування у минулому як вихідному моменті нашої боротьби у передісторії світу, капіталізмі та привести до історичного теперішнього. Критична педагогіка може тільки виграти від думок Мар'ятегі та ідей філософа Анібала Кіхано [31], який пише так дохідливо і, що важливо, про колоніальність влади.

<sup>1</sup> Рух за політичне об'єднання Італії у 19 ст. (прим. — перекл.)

Нам, звичайно, необхідно відзначати нашу етнічну неоднорідність та поліфонічну темпоральність, що керують нашою суб'єктивністю. Але давайте не забувати про один із головних уроків Мар'ятегі та Еберт: тоталізуюча влада капіталу створює істотні обмеження, в яких утворюється суб'єктивність [див.: 26]. У сучасних капіталістичних суспільствах ця форма контрольованої згоди стала можливою завдяки виробництву соціальної амнезії, створеної та нав'язаної корпоративними ЗМІ та суспільною психологією, що заводять двигуни масової пропаганди, замаскованої під вільним ринком ідей. Демократія стала синонімом створення прибутку, що вимагає зниження впливу профспілок і поширення практики вихолощування соціальної демократії не шляхом військової диктатури, а завдяки нескінченному потоку прокльонів і відраз проти лібералів, поборжливих до терористів, або лібералів, які підтримують «великий уряд» чи високі податки; все це спрямовано на те, щоб розлютити навіть найбільш неприборканих і жовчних патріотів [25].

Підходи критичної педагогіки спрямовані на підтримку прогресивних ініціатив, зокрема таких, як зменшення кількості учнів у класі; удосконалення шкільних будівель з метою зменшення впливу на навколишнє середовище; припинення розподілу учнів на групи за академічними здібностями у школах; створення шкіл шляхом використання локальних людських ресурсів наскільки це можливо; співпраця між школами та місцевими органами влади, а не конкуренція в межах ринку; істотне збільшення обсягу фінансування освіти; підвищення повноважень місцевих органів влади щодо перерозподілу ресурсів та участі у розробці антирасистської, антисексистської і антигомофобної політики і практики; створення егалітарної політики, спрямованої на створення більш рівних освітніх можливостей незалежно від соціального класу, статі, раси, сексуальної орієнтації або інвалідності; створення навчальних програм, спрямованих на соціальне співробітництво та екологічну справедливість [14]. Водночас критична педагогіка також призначена зробити щось значно більше – зруйнувати експлуатацію шляхом створення зв'язків між суб'єктивним почуттям відчуження, що виникають в учнів, і розумінням їх об'єктивного місця серед соціальних розбіжностей капіталістичного суспільства. Іншими словами, проект критичної педагогіки є конкретною історичною боротьбою, а не боротьбою за абстрактну утопію. Він включає надання учням можливості для знайомства з деякими основними кількісними і якісними методами соціологів, які досліджують соціологію міста, і активістів з метою здійснення ними аналізу і проектів у своїх громадах і школах.

Крім того, що дуже важливо, критична педагогіка є творенням історичної ідентичності через розуміння витоків системи, яка спричинює відчуження, що формується в учнів. Допмагаючи учням проаналізувати, як симптоми їх відчуження пов'язані з об'єктивними умовами класового суспільства, викладачі у такий спосіб розкривають відносини між студен-

тами та історичною сучасністю. Загальною метою є руйнація сформованих соціальних відносин експлуатації між класами, індивідами та групами, а також виклик державним системам значення, що дозволяє перевизначити, переосмислити існування людини поза репресивними обмеженнями держави [33]. На чому тут зроблено ставку – так це на розвитку історичного характеру нашого суспільного буття, а не тільки на дотриманні дослідницької методології.

Ми розглядаємо *differentia specifica*<sup>1</sup> критичної педагогіки у рамках більш широкої оптики, ніж навчання в аудиторії або масова освіта, що відбувається в громаді. Вона включає в себе аудиторії і громаду в якості основних місць освіти, але також охоплює й місця з соціальними параметрами – цехи, фабрики, офіси, культурні центри, бібліотеки, цифрові мережі і т. п. – для формування сфери, що протистоїть державній. Ми визначаємо це як розробку систематичної діалектики педагогіки, яка організована навколо філософії практики. Ця практика починається з неминучої критики традиційних педагогік, щоб побачити, наскільки адекватними є їхні припущення та вимоги типу практики, необхідної для розуміння, аналізу і, в кінцевому підсумку, подолання експансіоністських динамік капіталізму. Тоді як критична педагогіка є прочитанням практики, де ми можемо читати слово в контексті світу і практичної діяльності, де ми можемо вписати себе як суб'єктивні сили в текст історії. Але це не означає, що творення історії є тільки ефектом дискурсу, формою метонімії, перформативним виміром мови, риторичною операцією, тропологічною системою. Ні, реальність є значно більшою за текстову самовідмінність. Практика в тому значенні, в якому ми використовуємо цей термін, спрямована на розуміння світу діалектично, як впливу класових суперечок. Як стверджує Тереза Еберт [8], медіумом значення є мова, але розуміння значення не є обов'язково лінгвістичним, воно є соціальним і безпосередньо пов'язаним з соціальними відносинами праці. Так, критична педагогіка може у цьому світлі бути описаною як філософія практики повсякденної соціальної діяльності, що намагається виявити застигли, абстрактні структури, які презентують соціальне життя матеріально. У цьому сенсі, критична педагогіка – це виклик поширеному уявленню (про відсутність значення «за межами» тексту), що нормалізує основні культурні засади капіталізму та нормативні сили держави. Держава, іншими словами, говорить нам, що немає альтернативи капіталістичним суспільним відносинам. Таким чином, критична педагогіка є читанням і дією щодо соціальної тотальності шляхом перетворення абстрактних речей на матеріальну силу, приведення абстрактної думки до практики, до революційної практики, до забезпечення соціального світопорядку, який не заснований на ціннісній формі праці. Тут ми розглядаємо критичну

<sup>1</sup> У перекладі з латини — відмітна ознака; характерна особливість (прим. — перекл.)

педагогіку як соціальний процес, суспільний продукт і громадський рух, що засновані на філософії практики і демократичних формах організації. З одного боку, критична педагогіка має справу зі становленням людини, що тавтологічно є визначальною рисою ліберальної освіти, але, з іншого боку, вона має справу зі спрямованістю і директивністю такого становлення. Вона спрямована проти того, що Анібал Кіхано [31] називає «колоніальністю влади». Тут критична педагогіка слугує тому, щоб зробити знайоме незнайомим і незнайоме знайомим (переглянути зв'язок між собою і соціальним у такий спосіб, щоб ми змогли побачити обидві точки зв'язку як виготовлену соціальну конструкцію з багатьма вимірами, а інколи як спостерігач пригнічення один одного). Крім того, критична педагогіка намагається виявити педагогічні виміри політичного та політичні виміри педагогічного і конвертувати ці діяльності у більш стійкий і цілеспрямований проект будівництва альтернативних і опозиційних форм стійкого навколишнього середовища, середовища навчання і революційного політичного середовища.

Революційна критична педагогіка не ставить собі за мету вироблення особливих методів критики, її кредо – це практика критики. Однак це зовсім не означає заперечення важливості методів критики і розмежування між різними системами інтелегібельності, але коли революційні критичні педагоги посилаються на категорію критики, це означає здійснювати критику для осмислення процесу рефлексії у конкретній історичній кон'юнктурі, залучаючись до обов'язкових і самоспрямованих дій. Аналізуючи та оцінюючи загальний контекст педагогічної зустрічі (акт пізнання) зазначимо, що він сам по собі стає в цьому випадку основною директивою. Тому критична педагогіка є процесом історизації саморефлексії. Ідеї, установи і соціальні системи при переході від однієї історичної стадії виробництва до іншої аналізуються з точки зору встановлення обмежень і потенціалу способів мислення, які будуть допомагати нам у більш широкому проекті звільнення людства від капіталістичної експлуатації. У цій ризикованій справі внески Еберта і Мар'ятегі до марксистської критики, не кажучи вже про власні роботи Маркса, можуть тільки сприяти боротьбі і зробити критичну педагогіку прикладом надійної і життєво необхідної революційної практики нашого часу.

### Література:

1. Adams, R. (2008, September 17). Socialism for the rich. Guardian. Retrieved November 5, 2009, from <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2008/sep/17/wallstreet.useconomy>
2. Anderson, K. (2002). Marx's late writings on non-Western and precapitalist societies and gender. *Rethinking Marxism*, 14(4), 84–96.
3. Anderson, K. (in press). *Marx at the margins: On nationalism, ethnicity, and non-Western societies*. Chicago: University of Chicago Press.

4. Angotti, T. (1986). The contributions of Jose Carlos Mariategui to revolutionary theory. *Latin American Perspectives of Left Politics*, 13, 33–57.
5. Bensaid, D. (2002). *Marx for our times: Adventures and misadventures of a critique* (G. Elliot, Trans.). London: Verso Press.
6. Chavarria, J. (1979) *Jose Carlos Mariategui and the rise of modern Peru, 1890–1930*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
7. Dunbar-Ortiz, R. (2009). Indigenous resistance in the Americas and the legacy of Mariategui *Monthly Review*, 61(4), 50–54. Retrieved November 5, 2009, from <http://monthlyreview.org/090921dunbar-ortiz.php>
8. Ebert, T. (2009). *The task of cultural critique*. Urbana: University of Illinois Press.
9. Ebert, T., & Zavarzadeh, M. (2008). *Class in culture*. Boulder, CO: Paradigm Press.
10. Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
11. Grzanic, M. (2008). De-linking epistemology from capital and pluriversity—A conversation with Walter Mignolo, Part 1 (Reartikulacija No. 4—Summer). Retrieved November 5, 2009, from [http://www.reartikulacija.org/RE4/ENG/decoloniality4\\_ENG\\_mign.html](http://www.reartikulacija.org/RE4/ENG/decoloniality4_ENG_mign.html)
12. Hart-Landsberg, M. (2009). Learning from ALBA and the Bank of the South. Challenges and possibilities. Retrieved November 5, 2009, from <http://monthly-review.org/090901hart-landsberg.php>
13. Herman, E. S. (1997). *Pol Pot and Kissinger. On war criminality and impunity*. Retrieved January 4, 2006, from [www.zmag.org/zmag/articles/hermansept97.htm](http://www.zmag.org/zmag/articles/hermansept97.htm)
14. Hill, D., & Boxley, S. (2007). Critical teacher education for economic, environmental and social justice: An ecosocialist manifesto. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2). Retrieved November 5, 2009, from <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=96>
15. Hoffman, J.(1975) *Marxism and the Theory of Praxis: A Critique of Some New Versions of Old Fallacies*. London: Lawrence and Wishart.
16. Jaramillo, N., & McLaren, P. (2008). Rethinking critical pedagogy: Socialismo Nepantla, and the specter of Che. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 191-210). Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Krader, L. (Ed.) (1972). *The ethnological notebooks of Karl Marx*. Assen, Netherlands: Van Gorcum.
18. Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy*. London: Verso.
19. Mariategui, J. C. (1971). *Seven interpretative essays on Peruvian reality* (Marjori Urquidi, Trans.). Austin: University of Texas Press.
20. Mariategui, J. C. (1980). *Populismo literario y estabilizaciyn capi-talista. El artista y la йpoca*, 32–36. Lima, Peru: Amauta.
21. Mariategui, J. C. (1981). *Defensa del marxismo [In Defence of Marxism]*. Lima, Peru: Amauta.

22. Mariategui, J. C. (1996). *The heroic and creative meaning of socialism: Selected essays of Jose Carlos Mariategui* (M. Pearlman, Trans. and Ed.). Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.
23. Marx, K. (1967). *Capital* (vol.1) Chapter 10, «The Working Day, Section 7». New York: International Publishers.
24. McLaren, P. (2007). The future of the past: Reflections on the present state of empire and pedagogy. In P. McLaren & J. Kincheloe (Ed.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 289—314) New York: Peter Lang.
25. McLaren, P. (2008). This fist called my heart: Public pedagogy in the belly of the beast. *Antipode*, 40, 472—481.
26. McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and praxis in the age of empire: Towards a new humanism*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
27. McNally, David. (2001). *Bodies of Meaning: Studies on Language, Labor, and Liberation*. Albany, New York: State University of New York Press.
28. O'Lincoln, T. (1990). Jose Carlos Mariategui and Peruvian socialism. Retrieved on November 10, 2009, from <http://www.marxists.org/archive/mariateg/biography/biography.htm>.
29. Proyect, L. (2001). Mariategui. Retrieved November 5, 2009, from <http://www.columbia.edu/~lnp3/mydocs/indian/mariategui.htm>
30. Quijano, A. (1995). Modernity, identity, and utopia in Latin America (M. Aronna, Trans.). In J. Beverley, J. Oviedo, & M. Aronna (Ed.), *The postmodernism debate in Latin America* (pp. 201—216). Durham, NC: Duke UP. (Original work published 1988)
31. Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views From South*, 1, 533—580.
32. Roubini, N. (2008, September 18). Public losses for private gain. *Guardian*. Retrieved November 5, 2009, from <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2008/sep/18/marketturmoil.creditcrunch>
33. Suoranta, J., & McLaren, P. (2009). «One no, and many yeses»: Towards a socialist pedagogy. In D. Hill (Ed.), *Contesting neoliberal education: Public resistance and collective advance* (pp. 243-264). New York: Routledge.
34. Zavarzadeh, M. (2003). The pedagogy of totality. *Journal of Advanced Composition*, 23(1), pp. 1—52.
35. Zizek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. London and New York: Verso.

***Пітер Макларен, Наталія Харамійо. Ні неомарксистський, ні постмарксистський, ні марксовий, ні автономистський марксизм: рефлексія на революційну (марксистську) критическу педагогіку.***

За последние несколько десятилетий марксизм по-разному использовался в области образовательной теории. Используя работы Терезы Эберт, Хосе Карлоса Марьятеги и марксистскую гуманистическую традицию, эта статья конструирует защиту марксистской теории как основы обновленной революционной критической педагогики.

***Peter McLaren, Nathalia E. Jaramillo. Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian<sup>1</sup>, Not Autonomist Marxism: Reflections on a Revolutionary (Marxist) Critical Pedagogy.***

For the past several decades, Marxism has had a checkered lineage in the field of educational theory. Drawing on the work of Teresa Ebert, Jose Carlos Mariategui, and the Marxist humanist tradition, this article constructs a defense of Marxist theory as the centerpiece for a revitalized revolutionary critical pedagogy.

<sup>1</sup> Marxian – ми переклали як «марксовий», враховуючи пояснення авторів.