



**Ірина РАДІОНОВА**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ІНТЕНЦІЇ І ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*Ідеї критичної педагогіки поширюються наприкінці ХХ ст., що пояснюється автором посиленням тенденцій трансдисциплінарності і політизації сучасного гуманітарного знання. У статті розглядається запропоноване критичною педагогікою розуміння мови можливостей в радикальній практиці, боротьба критичної педагогіки не тільки з різними формами пригноблення, але і за новий тип суб'єктивності, альтернативні форми суспільства.*

*Результати аналізу показують, що критична педагогіка не пропонує детальну програму реалізації своїх ідей, а має, насамперед, сигнальну функцію, проблематизуючи відношення до особистості, влади, можливостей і обмежень суб'єкта.*

Ідеї критичної педагогіки набувають поширення наприкінці ХХ ст., що здебільшого пояснюється тенденціями трансдисциплінарності та політизації сучасного гуманітарного знання. У США критична педагогіка заявляє про себе у 80-х рр. Її теоретичними витоками є вчення Ж. Дельоза, Ж. Дерріди, Ф. Гваттарі, Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко. Тут дається взнаки також і вплив американської традиції філософії освіти, а саме Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Дж. Каунта, Т. Брамельда. Але, щоб зрозуміти евристичний потенціал критичної педагогіки, слід визначити її головну відмінність від прогресивістської традиції в американській філософії освіти. Вона полягає в посиленні уваги до питань емансипації на рівнях особистості та соціуму.

Насамперед зауважимо, що критична педагогіка пропонує своє розуміння мови можливостей у радикальній практиці: боротьба не тільки з пригнобленням, але й за новий тип суб'єктивності, за альтернативні форми суспільства. Під новими формами розуміється визнання множинності, суперечливості, взаємного впливу, історично перервного характеру дискурсів і соціальних практик у суспільстві. Новий тип суб'єктивності в критичній педагогіці представлено так званою «постколоніальною суб'єктивністю». Її сутність проявляється в активному заперечуванні гноблення, що знаходить прояв у свідомому суб'єктивному акті, а також у колективній політичній практиці. При цьому П. Макларен підкреслює, що «завжди існує небезпека,

що критична модель суб'єктивності може бути перенесена на терен євро-центристського дискурсу, і соціальні практики можуть бути реколонізовані фалосним бажанням, технократичною раціональністю, буржуазним інструменталізмом і логікою фашизму» [13, 50]. Існує також небезпека розглядати расові, класові і гендерні відносини незалежно одне від одного або припускати, що вони однаково впливають на суб'єкт. Критична педагогіка наполягає на аналізі цих відносин у їх зв'язку, контекстуальній специфіці та за певних історичних обставин. Критики навчання, існуючого в школі, ставлять перед собою завдання проаналізувати, як раса, клас і гендер перетинаються в специфічних контекстах і утворюють ускладнені гібридні форми гноблення (П. Макларен наводить приклад потрійної форми гноблення — це «чорна жінка з робітничого класу»).

Акцент критичної педагогіки на значенні категорій надії та можливостей вимагає уточнень її стосунків із теологією. Критична педагогіка вказує на свою спорідненість з ідеями «емансипаторської теології», або «периферійної теології», за визначенням П. Макларена. Периферійні теологи дорікають і протестантам, і католицьким теологам за перегляд біблійних сюжетів і за «несвідому герменевтичну селекцію» в інтересах «американської імперіалістичної імперії» [3; 16; 17; 18]. Показово, що такі теологи периферії, як Л. Бофф, К. Вест, М. Делі, Х. Сегундо, Р. Чопп відмовляються від деконтекстуалізованої Євангелії, що перебуває поза історією, вільної від включення до тих чи інших систем цінностей (наприклад, від традиції Просвітництва) як підвалини своєї діяльності. Теологи периферії відмовляються також від інстанції вищої істини, пропонуючи принципово новий підхід — підхід пост-Просвітництва: розуміти історію, відносини класової боротьби, патріархальності з точки зору пригнічених і боротьби за звільнення, «утверджувати божественну прихильність» на користь бідних, позбавлених громадянських прав, маргіналізованих, пригноблених [16, 17–18]. Це дозволяє критичній педагогіці уникнути патріархального уявлення про Бога, яке, на її погляд, призводить до пасивності та фаталізму.

На думку представників критичної педагогіки, основна боротьба в сучасному світі ведеться 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. П. Макларен ставить завдання визначити, як відносини влади, привілеї, ідентичність відтворюються в повсякденному житті й масовій культурі. Йдеться про логіку повсякденного життя у її постмодерній інтерпретації. При цьому П. Макларен, посилаючись на Ж.-Ф. Ліотара, підкреслює, що вживає термін у найбільш загальному значенні, як розрив гомогенізуючої логіки гранд-нарративів західно-європейської думки [13, 13]. Основною проблемою для П. Макларена є культурне відтворення міфів і образів, готових до вжитку. Останні виникають внаслідок глобального поширення капіталу. Вони обумовлені соціальними конструкціями нефіксованих ідентичностей і рівнем опозиційності між високим і масовим мистецтвом.

Спираючись на усе це, П. Макларен пропонує як суттєву передумову теоретизування відмову від істини, що ґрунтується на трансцендентній реальності, незалежній від людського існування. Показова в цьому плані позиція Д. Голта [11]. На його думку, в рамках дискурсу модерну припускається, що значення генерує життя. На відміну від цього слід віддати пріоритет життю, яке генерує значення. Але якщо життя генерує значення, то це означатиме, що людина живе у світі випадковостей, непередбачених обставин теперішнього, у якому моральність, традиція і дія виявляються в існуванні соціальних конструкцій або культурних фікцій. У прагматичному аспекті це знаходить прояв у наступному. Критична педагогіка готова допомогти учням усвідомити, чи діємо ми з метою репрезентації значень, або задля можливих результатів наших дій, чи дія створює ідентичність, або витікає з ідентичності. Через тренінг вибору учні мають здобути підставових навичок активних соціальних агентів. «Жити як критично мислячий соціальний агент означає знати, як жити непередбачувано й тимчасово без впевненості знання істини, і одночасно із мужністю і переконанням мати позицію щодо людського страждання, домінування й пригноблення» [13, 15]. Тобто завдання, що постає перед критичним педагогом полягає в тому, щоб мужньо жити з переконанням, що знання завжди фрагментарне.

Для критичної педагогіки процес звільнення неможливий без проблематизування ситуації, як це розуміється в дусі П. Фрейре. Сам Фрейре підкреслює «інтелектуальну спорідненість» із критичною педагогікою, відзначаючи схожість у способі розуміння та оцінювання фактів [7]. Так, Фрейре відкидає «технократичний» підхід у визначенні проблем і способів їх вирішення, що ґрунтується на пріоритетній ролі фахівців, або «експертів», які певною мірою дистанціюються від реальності. Технократичному підходу протиставляється «проблематизування», визначення ситуації, в яку індивіди занурені як у проблеми, — і використання критичного мислення для пошуку шляхів виходу з неї. Тільки в цьому випадку «позбавлені голосу» індивіди зможуть проявитися (у критичній педагогіці домінуюча культура капіталістичного суспільства визначається як «культура мовчання»). Причому слід підкреслити, що проблематизування стосується різних, у тому числі й прихованих, форм гноблення, у яких люди «потопають у нівелюючій анонімності, без надії і без віри, приборкані і пристосовані» [2, 22].

Критичне розуміння взаємин між я та іншими, з точки зору критичної педагогіки, обумовлює принципову зміну сучасних педагогічних практик в епоху постмодерну. У 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 «відмінності». Вона не буде наділяти «іншого» демонічними або екзотичними рисами, але швидше спробує усвідомити відмінності в їх специфіці та запропонує критичне осмислення соціальних відносин і культурних практик [13, 18].

Відтак, формування критичного мислення постає одним із основних завдань. Але, як підкреслює Фрейре, процес технологічної модернізації не

виведе нас від наївної до критичної свідомості. «Насправді, — підкреслює 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» [2, 50]. Це, на думку критичних педагогів, є першим кроком до звільнення.

Критична педагогіка в США викликає все більший інтерес. Так, представники цього напрямку викладають у відомих університетах, виходить величезна кількість публікацій. Але слід зазначити, що масштабного проникнення в педагогічну практику ідей, запропонованих критичною педагогікою, ми не спостерігаємо. Очевидно, це спонукало Макларена, одного з основних теоретиків цього напрямку, пояснити труднощі, з якими зіштовхується практика критичної педагогіки. Так, студенти часто сприймають пропонуване критичною педагогікою ставлення до суспільства й соціальної справедливості як загрозу їхнім ідеологічним зобов'язанням. Критична педагогіка стає для багатьох студентів незручною вправою, тому вони опираються такій постановці питання й відкидають критичні ідеї. Причиною такої поведінки є специфіка історичних умов, що призвели до молодіжного опору та апатії. Зокрема, Л. Гроссберг підкреслює, що молодь включає культуру у своє публічне й приватне життя в складний спосіб, її соціальні й політичні позиції суперечливі [10, 139]. На думку Л. Гроссберга, в епоху постмодерну молоді люди існують у просторі між суб'єктивацією (нудьга) та коммодифікацією (терор). При цьому критична педагогіка покладає на медіакультуру основну провину за апатію молоді, відсутність інтересу до соціальних проблем. Медіакультура стала «буферною зоною, парадоксальним сайтом», у якому сучасна молодь переживає складне, якщо не неможливе ставлення до майбутнього. Гроссберг визначає медіастратегії, що формують американську молодь, як медіастратегії «автономної дії», у яких політика, цінності, значення редукуються до індивідуалізованих зразків моралі та самопожертви. Ідентичність будується на ґрунті медіаіміджів, основою самовідчуття яких є «почуватися добре» [10, 139].

Фрейре ще більш критичний у визначенні ситуації. Він використовує поняття інтеграції та адаптації для аналізу стосунків людини з навколишнім світом. Інтеграція протиставляється адаптації як виключно людська діяльність. Інтеграція передбачає не просто пристосування до навколишнього світу, а й критичне ставлення до нього, здатність робити вибір і трансформувати його, тобто інтегрована особистість є, за Фрейре, суб'єктом. Якщо людина потрапляє під вплив інших людей, то вона втрачає здатність приймати самостійні рішення й перестає бути інтегрованою особистістю. У цьому випадку людина починає бути схожою на тварину, вона адаптується, перетворюючись на об'єкт. Адаптація людини є для Фрейре симптомом дегуманізації [2, 20–21]. Тенденціям дегуманізації, на думку її творців,

покликана протистояти критична педагогіка, адже це «педагогіка, що включає загострену увагу до відносин між економією капіталістичного інвестування, політичною економією, моральною економією, економією «вільного» вираження, сексуальною економією, економією переконань та ідентичності, а також конструювання бажань і формування людської волі, педагогіки незадоволення, яка здатна сперечатися з гегемонією панівних дефініцій повсякденності («так і має бути»), педагогіки, що відмовляється від обмеженого розрізнення між величним вираженням і популярною культурою, між мистецтвом і досвідом, між розумом і уявою» [13, 21]. Особливої уваги потребує розуміння культури у критичній педагогіці.

Критичний напрям ставить акцент на гібридній природі культури і культур. З цієї позиції культуру слід розглядати в межах багатьох дискурсів, які випадково злились у велику систематичну конфігурацію, але які значно частіше існують усередині полів інтеракції й конфлікту [6, 14]. Критичний напрям не приймає «романтизованого» визначення культури в мультикультурному дискурсі з притаманними йому канонізацією естетики, фольклору й закличками в дусі ідей традиційного виховання, що тільки вказують на існування інших культур і на необхідність поваги до них. Він пропонує фокусування уваги на незавершеності ідентичностей, які створює культура, на взаємопроникненні різних ідентичностей, наприклад, таких, як «гарний», «жінка» та ін. У результаті формується концепція інтерсекційності. Вона дозволяє розглянути ситуацію багатьох ідентичностей. Слід зауважити, що перша хвиля зацікавленості проблемами мультикультурності розглядається в межах критичної педагогіки як така, що мала специфічну політичну мету — подолати політичну й культурну гегемонію європоцентризму. Але на сьогоднішній день у випадку продовження руху в цьому напрямі мультикультуралізм може стати гомогенізованим «іншим» монокультуралізму. Критична педагогіка пропонує розглядати мультикультуралізм як систему епістемологічних і педагогічних практик, як глобальну освітню реформу, у межах якої змінюється обмежене поняття культури.

Так, С. Фуллер виділяє низку рис сучасного дискурсу мультикультуралізму, що констатують систему, яку він називає гіперкультуралізмом [8, 16]. Для неї характерне перебільшення значення культурних відмінностей. Наведемо аргументацію американського теоретика. На його думку, культури відповідають географічним регіонам, що пов'язано з європейською колоніальною експансією. Її результатом стала синкретична концепція регіональної культурної ідентичності. Вона вбирає й змішує різноманітні життєві практики, комбінація яких, можливо, ніколи і не була частиною окремого індивідуального життя. Показово, що, на думку Фуллера, культури мають темпоральне відчуття своєї гідності. Наприклад, західні культури він розглядає як такі, що «прогресують» у часі та поєднують усі елементи культурної ідентичності. Ця ідентичність відрізняє західні культури від усього іншого світу [8, 16]. Фуллер наполягає на існуванні чітких критеріїв відмінностей однієї культури від іншої, що дають можливість визначити, хто є і хто не є членом цієї культури.

Як правило, одним із основних критеріїв є географічне співвідношення з місцем народження батьків. Далі культурні відмінності оголошуються логічно пріоритетними щодо, наприклад, відмінностей класових і гендерних. Результатом таких міркувань є висновок про гомогенне почуття культурної ідентичності. При цьому історична автентичність культурної практики визначає її релевантність життєвим умовам сучасних представників цієї культури. Показово, що тільки представникам даної культури дозволяється говорити від її імені.

Такий гіперкультурний підхід з чітко визначеним змістом культури пов'язаний із реаліями певного періоду історії західної культури, а саме кінця XVIII — другої половини XX ст. На сьогоднішній день, як вважає Фуллер, виникла необхідність показати відносність релятивізму. Цій меті служить метарелятивізм, що претендує на переосмислення традиційних підходів. Адже жодна група людей, як правило, не може проголосити свій «природний» авторитет. Індивідуальне походження вже не може бути принципом об'єднання людей. Нові системи комунікації породжують нові стилі життя. Західна культура вже не є взірцем, швидше йдеться про включення не західного знання до західних педагогічних практик [8, 17].

К. Маккарті і Г. Дімітріадіс також підтримують вимогу перегляду суті поняття культури. На їх думку, культура та ідеологія створюють оманливу ясність суттєвості місця, суттєвості дому і супроводжують їх практиками моральної та соціальної винятковості. Як критики культури, вони пропонують вимагати категорій відмінності, знання і влади в контексті освіти, а також в полі популярної культури, тісно пов'язаної з освітою [12, 71]. Прибічники критичної педагогіки прагнуть перенести акцент у дискурсі мультикультуралізму із сучасних моделей викладання і філософії навчального плану на більш широке питання про культурне відтворення відмінностей як проблему соціальної інтеграції індивідів і груп у все більш бюрократизований, споживацький, глибоко колонізований і стратифікований життєвий світ. Усе це порушує питання про практики культурного відтворення та їх роль у формуванні ідентичності, про співвіднесення вироблення і відтворення популярних культурних форм і дії влади в повсякденному житті. Влада розуміється тут як сила, що виробляє певні можливості, позиції, відносини, обмеження. У цьому значенні влада не просто щось, що забороняє, чи щось репресивне. Вона поза відносинами, вона їх виробляє.

Як уже зазначалося вище, особливістю критичної педагогіки є політизація знання. Самі представники даного напрямку визначають критичну педагогіку як форму культурної політики. Розуміючи педагогіку як процес, у ході якого вчителі та учні домовляються про значення й виробляють значення, критичні педагоги порушують питання про те, як вчителі та учні позиціонуються всередині дискурсивних практик і відносин «влада — знання». Іншими словами, критична педагогіка як форма культурної політики пов'язана з конструюванням мови, яка дасть можливість учителеві сприйняти роль навчання як вступу у владу й знання. Без критичних категорій вчителі не зможуть осмислити наслідки «білої, західної, андро-

центричної» епістемології, що залучає школу у виробництво й передачу соціальних практик домінуючої культури. Концептуалізуючи критичну педагогіку як форму культурної політики, Макларен підкреслює, що шкільна культура не нейтральна, а наповнена ідеологічним змістом. Більше того, школи не тільки відбивають домінуючу ідеологію, а й конституують її. «Відбувається дисциплінування свідомості певною мовою для селективного аналізу й репродукції специфічних соціальних і культурних форм, у яких здійснюється навчання, вибудовуються відносини расової, класової і гендерної залежності, генерується почуття самозаперечення й поразки, усе, що приписано жертвовно-звинувачувальним провалом, який лежить на концепції маскулінізованого і приватизованого картезіанського еґо [13, 36].

Критична педагогіка пропонується як форма культурної політики, що нерозривно пов'язана з досвідом студентів. Досвід і суб'єктивність у постструктуралізмі не «виводяться» з інтегрованого еґо як джерела усіх дій. Якщо досвід учня визначається як конституційований відмінністю і закорінений у суперечливих практиках, тоді цей досвід, привнесений в освітні інститути, так само як культурні форми, у яких цей досвід був набутий, діють у постійній напруженості. Таким чином, критична педагогіка спирається на поняття «кочуючого» й «постколоніального» суб'єкта. Гроссберг вживає поняття «постгуманістичного» суб'єкта. Суб'єкт, з точки зору критичної педагогіки, не існує з об'єднаною ідентичністю (навіть такою, що розуміється як певна ієрархічна структура різноманітних суб'єктивних позиціонувань), що якимось чином маніфестує себе в кожній практиці. Швидше — це суб'єкт, що «постійно переробляє, набуває нових форм як мобільно розташований набір відносин у мінливому контексті... Суб'єкт сам став ареною боротьби» [13, 42].

Критична педагогіка як форма культурної політики не може бути редукована до соціальних практик, бо вона не є простим відображенням, що підлягає когнітивним операціям. 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 досвіди учнів, критична педагогіка не тільки схвалює, а й вимагає. Важливо поєднати навчання з виробництвом і легітимацією певних дискурсивних позицій, важливо також розуміти навчання як таке, що здійснюється всередині історично обумовлених практик, включно з політичними режимами більшості. Однак не можна підходити до знання тільки з позицій раціональності. У цьому випадку не враховується ідеологія, що, на думку Макларена, фундаментально пов'язана з політикою задоволення, формулюванням бажаного [13, 45].

Ідеологію тут пропонується розуміти як життєвий досвід, побудований на засадах здорового глузду. Критичну педагогіку особливо цікавить те, 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 раціонального знання та здорового глузду приводить Макларена до аналізу співвідношення

«знання вулиць» і академічного знання. В умовах життя вулиці учні безпосередньо дістають інформацію й реагують на неї (внутрішніми органами, за визначенням Макларена). У цьому випадку знання не є для них чимось таким, що вимагає розуміння, мова йде швидше про емоційне переживання [13, 46]. Метафора «знання вулиць» епістемологічно відрізняється від традиційного академічного знання. 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 Макларена, на наш погляд, відчувається методологічний вплив Дьюї. Нагадаємо, що Дьюї розрізняє в освітньому процесі дві складові: дитину і певні соціальні цілі, значення, цінності, притаманні соціальному досвіду дорослого. Він бачить дію опозицій дитина — навчальний план, природа індивіда — соціальна культура. Дьюї зробив висновок про принципову можливість двох основних навчальних планів. Перший, який застосовується у школах, підпорядковується логіці навчального знання, другий, який розробив Дьюї, зумовлюється потребами розвитку дитини [1]. Дьюї підкреслює: «Джерело усього мертвого, механістичного, формального в школі міститься в підпорядкуванні життя дитини та її досвіду навчальному плану» [5, 187].

Відокремлення вулиці та школи вимагає, згідно з критичною педагогікою, запровадження певних ритуалів для переходу з одного світу до іншого. Але при цьому ті, хто не знайшов для себе місця в школі, можуть повернутися до «популярного реалізму» вуличного життя. Для критичної педагогіки важливо те, що привнесення вуличного знання в освітні інститути можна розглядати як форму опору.

Навчальний план також розглядається критичною педагогікою як форма культурної політики. 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 механічне запам'ятовування й тенденція до абстрактності на ділі інтенсифікують нашу наївність» [2, 53]. Традиційний навчальний план перетворився на «селективну» традицію, пропонуючи учням певні форми знання, ідеологічні коди шляхом, схожим на подачу товарів і послуг, згідно з логікою споживання [13, 31]. Критична педагогіка пропонує навчальний план, що фокусується на вивченні повсякденності, неформальної та популярної культури, історичних моделей влади та механізмів формування цих культур, а також на суб'єктивності та ідентичності індивіда. Причому пропонується ввести поняття навчального плану й мас-медіа, і всієї культури в цілому. Макларен обстоює поняття *perpetual pedagogy* — постійної, вічної, всеохоплюючої педагогіки та її навчального плану [13, 22]. Таким чином, критична педагогіка інтерпретує педагогічну дійсність максимально широко. Саме такий підхід дозволяє теоретикам цього напрямку розробляти моделі вирішення соціально-трансформаційних проблем через соціально-педагогічні практики. Подібний підхід, на думку Макларена, дозволить критично підійти до



культури, культурних відмінностей, сформулювати гібридні ідентичності на ґрунті розмивання меж між ними, переосмислити стосунки Я та суспільства, Я та іншого. Підхід критичної педагогіки до моралі визначається естетичним імперативом дослідження протиріч між значенням свободи, обґрунтуванням соціальної справедливості й обов'язками громадянина з одного боку, і тишею, що проймає випадки страждання й гноблення в повсякденному житті, — з іншого.

Макларен, заперечуючи традиційний підхід до шкільного життя як до монолітної системи правил і стосунків, пропонує взяти за основу теорію культури з її елементами переривчастості й невизначеності, тому що шкільне життя є нестійкою ареною конфлікуючих дискурсів і боротьби, де, як уже відзначалося, зіштовхуються культури школи й вулиці [13, 38]. Підкреслюючи значення суперечливих соціальних, культурних, політичних і економічних питань як основних для розуміння навчального плану, представники критичної педагогіки визнають за основну мету освіти створення умов для соціальної трансформації через конституювання студентів як політичних суб'єктів, що усвідомлюють свою історичну, расову, класову й гендерну приналежність і сутність сил, котрі формують їх життя. Саме освіта покликана мотивувати студентів боротися за людську свободу та емансипацію, а навчальний план і педагогічна практика містять у собі потенційну можливість заперечити існуючий порядок і замінити відносини підлеглості опором [9]. Дискурси навчального плану й педагогічна практика трактуються в рамках критичної педагогіки як такі, що визначають і трансформують час, текст і простір, як такі, що розміщують учителів і студентів у певних схемах інтерпретації авторитету й досвіду, який вони легітимують.

Якщо навчальний план є культурною політикою, як це пропонує критична педагогіка, то він обов'язково має включати поєднання радикальної соціальної теорії з мовою критики та інноваційними педагогічними практиками. Так, учителі покликані реконструювати офіційно санкціоновані та визнані за кращі освітні дискурси. Однак не можна забувати, що, з точки зору критичної педагогіки, основне завдання все ж полягає не стільки в розвитку мови критики й демістифікації, скільки в розвитку мови можливості. Саме мова можливості дозволить альтернативним педагогічним практикам зруйнувати порядок побудови домінуючих систем понять і репрезентацій як усередині, так і за межами освітньої системи.

Навчальний план як форму культурної політики не можна розглядати поза теорією інтересу. Оскільки всі знання й соціальні практики стають зрозумілими тільки в рамках ідеологій і систем репрезентацій, які вони виробляють і легітимують, то необхідно аналізувати навчальний план відносно інтересів, що визначають структуру порушуваних питань, версії минулого й теперішнього, соціальні відносини, які вони або стверджують, або маргіналізують. З другого боку, навчальний план має на увазі уявлення про правильний спосіб життя, і він не може бути сформульований поза теорією досвіду. Навчальний план безпосередньо пов'язаний з організацією досвіду учнів у контексті історично обумовлених соціальних форм, таких, як використання мови, організація знання в рамках категорій високого й

низького статусу, схвалення певних навчальних стратегій і тактик. У той самий час навчальний план як форма культурної політики не тільки є конфігурацією певних інтересів і досвідів, але також виступає простором боротьби за певні версії авторитету, історії, теперішнього й майбутнього, що й будуть переважати в школі.

Навчальний план має відповідати суперечливій природі досвіду учня й пропонувати теоретичний інструментарій для його всебічного аналізу. Важливо підкреслити, що Макларен виступає проти романтизування студентського досвіду, що характеризувало радикальні теорії в 60–70 рр. Замість цього критична педагогіка пропонує концепт «голосу студентів» (нагадаємо про домінуючу культуру «мовчання»), розуміючи під ним форму історичного, текстологічного, політичного й гендерного виробництва. Студентський голос має бути закорінений у педагогіці, що дасть студентам можливість виразитися, прийняти й практикувати емансипаторську політику відмінностей. Прийняття таких відмінностей у критичній педагогіці — це більше, ніж демократична толерантність, це також фундаментальна умова для критичного діалогу й розвитку форм солідарності, закорінених у принципах довіри та участі, і, що найголовніше, це зобов'язання розширити свободу людини.

Особливу увагу критична педагогіка приділяє аналізу зв'язку між знанням і владою в демократичному суспільстві. Підкреслюючи особливу критичну роль академічного знання, вона проблематизує підходи до визначення легітимності знання в рамках освітніх інститутів. Традиційно прийнято визначати академічне знання як аполітичне і підпорядковане тільки логіці науки й пошуку істини. І навпаки, у межах критичного напрямку дане питання визначається як зумовлене певними інтересами і суто політичне за своєю природою. Відповідно політичним є й визначення цінності того чи іншого знання в рамках навчального плану. Різні відповіді на питання про місце того чи іншого знання створюють різноманітні за своєю суттю академічні ландшафти. Політика в галузі навчального плану може бути прихованою (або виходячи зі стратегічних цілей, або неусвідомлено), а в інших галузях може висвічувати, навмисно піднімати рівень того чи іншого знання, редукуючи й роблячи більш вразливими для критики інші галузі. Так, М. Чан, С. Крістофер і П. Гампот розглядають як приклад запровадження до навчального плану деяких університетів курсів технології та мультикультуралізму [4]. На їх думку, технологія як ключовий елемент модернізму завжди розглядається в контексті соціального прогресу й передбачає більш ефективне задоволення функціональних потреб людського суспільства. З точки зору ідеології, курси технології означають прийняття status quo в суспільстві й помилково визначаються як такі, що не стосуються політики. Запровадження технології до навчального плану завжди вітається й підкріплюється відкриттям спеціалізації, стипендіями, створенням технічної бази тощо.

Запровадження курсів мультикультуралізму, навпаки, одразу ж визначається як політичне питання. Вважається, що такі курси дестабілізують ситуацію, що склалася, привертають увагу до соціальних груп і соціальних процесів, що ігнорувалися або маргіналізувалися в традиційній конфігурації академічної роботи. Потенційна небезпека курсу, що критикує status quo,

може полягати в загрозі пошуку шляхів трансформації існуючої соціальної структури. Саме внаслідок цього курси технології в тій чи іншій формі активно включаються в навчальний план як необхідні людині у XXI ст., а запровадження курсів, що вивчають питання раси, класу, гендеру, зіштовхується з опозиційними настроями, і їх включення до навчального плану лишається проблематичним. Якщо ж курси мультикультуралізму включені до навчального плану, то їх запровадження інтерпретується чи то як данина кампанії за політичну коректність, чи то як вплив радикальних груп, в інших випадках — як підготовка студентів до життя в багатоманітному світі. Але, на відміну від курсів технології, курси мультикультуралізму не забезпечують ані доступу до ресурсів, ані перспектив у працевлаштуванні. Таким чином, вони визначаються в навчальному плані як «маргінальні», як периферійні ніші, а саме їх запровадження може, як це не парадоксально, тільки посилювати маргіналізацію проблематики мультикультуралізму.

При обговоренні причин, що призвели до запровадження курсів технології, пропонуються пояснення в рамках дискурсів «можливостей» і «прогресу», а дискурси «зовнішнього тиску» та «адаптації» відкидаються. При цьому запровадження курсів мультикультуралізму визначається як наслідок політичного тиску [4, 225]. Хоча питання про запровадження того чи іншого знання до навчального плану у рамках критичної педагогіки завжди розглядається як політичне.

Підсумовуючи результати аналізу теоретичних інтенцій та практичного досвіду критичної педагогіки, слід зазначити, що вона не пропонує детальної програми практичної реалізації своїх ідей і навіть не передбачає існування такої. Вона має сигнальну функцію, бо орієнтує насамперед на пізнавальне ставлення до особистості, влади, держави, до своїх можливостей і обмежень.

### Література:

1. *Радіонова І. О.* Філософія навчального плану Дж. Дьюї: основні ідеї // Мультиверсум. Філософський альманах. — К., 2003. — Вип. 35. — С. 125—132.
2. *Фрейре П.* Формування критичної свідомості. — К., 2003.
3. *Chopp R.* The Praxis of Suffering. — Maryknoll, N.Y., 1985.
4. *Chun M., Christopher S., Gumpert P.* Multiculturalism and the Academic Organization of Knowledge // Multicultural Curriculum: new directions for social theory, practice, and policy / ed. by Ram Mahalingam and Cameron McCarthy. — N.Y., 2000. — P. 223 — 241.
5. *Dewey J.* The child and the curriculum // Dewey J. The school and society; and, The child and curriculum. — London, 1990. — P. 179—209.
6. *Dirks N. B., Eley G., Ortner S. B.* Culture, Power, History: A Reader in Contemporary Social Theory. — Princeton, N.J., 1994.
7. *Freire P.* Preface // McLaren P. Critical Pedagogy and Predatory Culture. — London, N.Y., 1995. — P. ix-xi.
8. *Fuller S.* Social Epistemology as a Critical Philosophy of Multiculturalism// Multicultural Curriculum: new directions for social theory, practice, and policy. — P. 15—37.
9. *Giroux H.A., Simon R.* Curriculum study and cultural politics // Boston University Journal of Education. — 1984. — 166(3). — P. 226—238.

10. *Grossberg L.* Rockin' with Reagan, or the mainstreaming of postmodernity // *Cultural Critique*. — 1988. — 10. — P. 123–149.
  11. *Holt D.* Complex, ontology and our stake in the theatre / *Texts of Identity*. — London, 1989. — P. 143–191.
  12. *McCarthy C., Dimitriadis G.* Globalizing Pedagogies: Power, resentment, and the Renarration of Difference // *Multicultural Curriculum: new directions for social theory, practice, and policy*. — P. 70–83.
  13. *McLaren P.* *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. — London, N.Y., 1995.
  14. *Miller T.* *Technologies of Truth: Cultural Citizenship and the Popular Media*. — Minneapolis, 1998.
  15. *Rosaldo R.* *Culture and Truth: The Remaking of Sociological Analysis*. — Boston, 1993.
  16. *Segundo J. L.* *Our Idea of God*. — Dublin, 1980.
  17. *Villa-Vincencio C.* *South Africa: a Church within the Church*. — *Christianity and Crisis*. — 1989. — Jan. 9.
  18. *West C.* *Race Matters*. — Boston, MA, 1993.
- 

### ***И. Радионова. Теоретические интенции и практический опыт критической педагогики***

Идеи критической педагогики распространяются в конце XX в., что объясняется автором усилением тенденций трансдисциплинарности и политизации современного гуманитарного знания. В статье рассматривается предложенное критической педагогией понимание языка возможностей в радикальной практике, борьба критической педагогики не только с различными формами угнетения, но и за новый тип субъективности, альтернативные формы общества.

Результаты анализа показывают, что критическая педагогика не предлагает детальную программу реализации своих идей, а имеет прежде всего сигнальную функцию, проблематизируя отношение к личности, власти, возможностям и ограничениям субъекта.

### ***I. Radionova. Theoretical Intentions and Practical Experience of Critical Pedagogy***

The ideas of critical pedagogy were developed at the end of the 20<sup>th</sup> century, which is explained by the author to be a consequence of the increase of the tendencies of «transdisciplinarity» and politisation of the modern humanitarian knowledge. In the article the following issues are examined: the understanding of the language of possibilities in radical practice, the march of radical pedagogy not only against the different forms of oppression but also for the project of the new type of subjectivity and the alternative forms of society.

The results of the analysis show that critical pedagogy does not propose the detailed programme of realisation of its ideas, but performs mainly a signalling function, by problematising the relation to self, power, opportunities and limitations of the subjectivity.