

Філософія культури і освіти

УДК 316.42+37.014+371:485.51.215

В. В. ЗІНЧЕНКО¹

¹Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, ел. пошта zinchenko-viktor-viktorovich@mail.ru, ORCID 0000-0001-9729-6861

ІНСТИТУАЛІЗАЦІЯ ГЛОБАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУСПІЛЬСТВА ТА ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ КРИТИЧНОЇ ТЕОРІЇ

Мета. Критична соціальна філософія освіти прагне забезпечити радикальну критику існуючої моделі освіти в так званих західних моделях демократії, створюючи прогресивні альтернативні моделі. У цьому контексті запропонована інтегративна метатеорія, яка засновується на класичних і сучасних джерелах, концепціях, прагне до комплексного розуміння і реконструкції феномену освіти. Одне з основних завдань у сфері демократизації освіти сьогодні, таким чином, полягає у тому, щоб залучити для освіти результати перебудови і демократизації суспільства, відобразити зміни в умовах життя і мислення, досвід та трансформації суб'єктивності у контексті технологічної революції і глобалізації. **Методологія.** Критична соціальна теорія, розроблена в межах сучасного неомарксизму, вказує на необхідність ґрунтовного аналізу суспільства, однак на відміну від інших теоретичних концепцій і дослідницьких програм, метою аналізу не є фіксація і констатація існуючої соціальної даності. Навпаки, критичний аналіз соціуму передбачає виявлення існуючих антагоністичних факторів, що відчужують і деформують суспільну комунікацію. Предметом соціального аналізу є вся сфера людської і нелюдської природи, з якою взаємодіє людина чи залежить від неї, вся система взаємовідносин суспільства і природи, суспільства і людини, яка охоплюється історичною свідомою практикою – «праксісом». Пізнавальним, досліджувальним суб'єктом не є позасуспільний представник «чистої науки». Ним є людина суспільна, яка репрезентує собою тотальність усіх соціальних визначень, що входять у суспільство і складають його індивідів. Для такого «тотального суб'єкта» пізнавальний об'єкт не є чимось зовнішнім, не ним сформованим і покладеним; навпаки, останній постає як продукт його ж власної діяльності. **Наукова новизна.** Розглядаються тенденції освіти та моделі інститутів глобалізованого суспільства сучасності в контексті особливості взаємовідношення освіти і соціуму, людини і держав. Здійснюється дослідження і системний аналіз неоліберальних реформ на рівні суспільства загалом і освіти зокрема. Досліджуються змістовні, структурні і функціональні характеристики концепції «критичної соціальної філософії освіти» в контексті інституційних тенденцій суспільної практики, а також форми і можливості її методологічного застосування. Розглядається модель «критичної соціальної філософії освіти», втілена в програми суспільного розвитку і навчання, які перш за все покликані навчити людей провадити самостійне і оригінальне дослідження себе, соціуму і системи знань. Водночас обґрунтовується, що ці моделі і програми не мають бути відірвані ані від індивідуально-колективної системи моральних і соціальних цінностей, теоретико-прикладного навчання, ані від подальшого застосування набутих цінностей, норм і навичок в повсякденному житті, науці чи на виробництві, у сфері усіх соціальних інститутів. **Висновки.** Критична соціальна теорія і концепції критичної соціальної філософії освіти вказують на необхідність ґрунтовного аналізу суспільства, однак на відміну від інших теоретичних концепцій і дослідницьких програм, метою аналізу не є фіксація і констатація існуючої соціальної даності. Навпаки, критичний аналіз соціуму передбачає виявлення наявних антагоністичних чинників, що відчужують і деформують суспільну комунікацію. Предметом соціального аналізу є вся сфера людської і нелюдської природи, з якою взаємодіє людина залежить від неї, вся система взаємовідносин суспільства і природи, суспільства і людини, яка охоплюється історичною свідомою практикою – «праксісом». Пізнавальним, дослідницьким суб'єктом не є поза суспільний представник «чистої науки». Ним є людина громадська, яка являє собою тотальність усіх соціальних визначень, що входять у суспільство і складових його індивідів. Для такого «тотального суб'єкта» пізнавальний об'єкт не є чимось зовнішнім, не їм сформованим і покладеним; навпаки, останній постає як продукт його власної діяльності.

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

Актуальність

У західній системі освіти (котра багато в чому є фундаментом для сучасної системи *глобальної освіти*) почався своєрідний рух за

критичне мислення. Сутність його полягає у тому, що всі академічні дисципліни, які викладаються в коледжі і університетах повинні бути перебудовані в саморефлексивному дусі, а учні повинні оволодіти навичками критичного став-

Філософія культури і освіти

лення до прийнятих засновків і способів праці [23, с.8]. Критичне мислення виявилось цілком технологічною методологією, пристосованою до різних сфер інтелектуальної діяльності людини.

Це сприяло тому, що в навчальних планах найбільших міжнародних освітніх центрів, у тому числі в програмах найстаріших європейських університетів, в останні два десятиліття з'явилася нова дисципліна: «Критичне мислення». Для ряду західних університетів, шкіл економіки, права, соціології, інших навчальних закладів в даний час курс «Критичне мислення» є обов'язковим [22, с.35]. У реальному навчально-педагогічному процесі у фундамент нової навчальної дисципліни покладено сучасну інтерпретація класичної формальної логіки. Тим не менше, критичне мислення у своїй цілісності є міждисциплінарним предметом, що враховує результати логіки та методології науки; риторики; теорії переговорного процесу; дискурсного аналізу; теорії масових комунікацій; теорії прийняття рішення. Яка роль глобальної системи освіти і критичної теорії у подальшому розвитку та реформуванні інститутів громадянського суспільства та системи виховання і освіти в Україні?

Зростання політичних, економічних і культурних конфліктів, терору, війн вимагає від освіти також дослідження проблем війни і миру, застосування її здобутків у врегулювання конфліктів шляхом посередництва, що є важливою частиною демократичної програми суспільного розвитку.

Водночас, аналогічне зростання культурного конфлікту робить все більш важливим розуміння того, яким є важливим у сучасному глобалізованому світі формування співчуття і розуміння інших, бачення того, як гуманістичні цінності, як терпимість і просвітництво, боротьба за мир і справедливість можуть бути зміцнені в сучасній ситуації. Чи буде затребувана критична теорія в нашому суспільстві, в сучасних реформах, як вона буде реалізована у вітчизняній системі освіти, залежить від усіх нас, а від цього в свою чергу залежить, як ми і наші діти будемо думати і жити, вчитися і навчати в новому світі.

Однак *критична філософія освіти і теорія освіти* повинні ґрунтуватися на критичній

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

Методологія

Тенденції розвитку сучасної освіти виводять на необхідність пошуку нових підходів до навчання мислити і діяти в нових умовах, тому потрібна нова теорія навчання, яка веде освіту в майбутнє – до нового способу мислення і нового стилю життя майбутніх поколінь. Така теорія є – це: критична соціальна теорія і висхідні від неї *теорія критичного мислення, критична соціальна філософія і критична теорія освіти* (теорія критичної освіти і навчання) [див.: 1; 3; 4], яка розроблена і досить успішно застосовується в США, але ще мало відома і до цих пір не затребувана в системі освіти України. Критичне мислення як освітня модель є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів і мають визнаний у світі пріоритет у цій галузі, зокрема, Д.Келлнер, П.Фрейре, Дж.Андерсон, Р.Стернберг, Д. Халперн, Дж.Брунер, С.Міллер, Д.Надлер, Р.Солсо та ін. Однак, на жаль, цей факт не означає, що всі фундаментальні

Філософія культури і освіти

дослідження американських психологів утілені в освітню систему Америки або інших країн.

Проте, у США давно здійснюються широкомасштабні проекти по навчанню критичного мислення і накопичений чималий досвід у цьому. Критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату, мається на увазі мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, тобто такий тип мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень [21, с.42].

Важко уявити сферу життя, яка б не потребувала від людини здатності ясно мислити. Проте, слід зазначити, що наша система освіти рідко надає можливість навчитися учням мислити більш продуктивно. Особливо це стосується гуманітарної освіти. Наші навчальні заклади традиційно вимагають, щоб учні виучували, запам'ятовували, відтворювали інформацію. На жаль, у вітчизняній освітній практиці поки що не склалася стійка традиція вивчення критичного мислення.

Критична теорія освіти також звертається до використання методів марксистської критики, підкреслюючи важливість критики ідеології і аналізу такої теми, як освіта в рамках домінуючих соціальних відносин і системи політичної економії, побудова альтернативних теорій та практики для подолання відчуження і репресивних особливостей соціуму та системи виробництва. Марксистська критика передбачає радикальне дослідження існуючих ідеологій та практики освіти, а також необхідність педагогічних та соціальних перетворень, для звільнення людей від пут капіталізму і споживацтва, щоб зробити можливим вільні, більш демократичні людську культуру і суспільство. Марксистські теоретики, зокрема, такі як А.Грамші, Г.Лукач, закликали до створення культурного проекту, який охоплював би альтернативні установи освіти, щоб допомогти побудувати соціально справедливе й демократичне суспільство. У новітній час Чарльз Рейч і Герберт Маркузе (1960-і-1970-і рр.), Р.Курц, А.Горц, Е.Мандель, О.Лафонтен та інш. (1990-і-2000-і рр.) здійснювали і здійснюють стійку системну й

комплексну критику існуючої системи соціуму та освіти і виховання, як режиму відтворення існуючої системи панування і гноблення, і закликають до боротьби з авторитарною освітою та її педагогікою для сприяння демократичним соціальним перетворенням і всебічному розвитку особистості.

Спираючись на цю традицію в критичному дусі гегелівської філософії, й класична філософія освіти може допомогти в проекті реконструкції та демократизації освіти та суспільства, але деякі ідеалістичні, елітарні і репресивні елементи класичної та сучасної педагогіки повинні бути відхилені. Критична теорія освіти здійснює нормативний вимір теорії, як практика будівництва життєвих та освітніх альтернатив наявного. Розробка даної моделі освіти застосовує нормативні розробки класичної філософії освіти від греків через Джона Дьюї і критиків класичної західної освіти, таких як Іван Ілліч і Пауло Фрейре. Для греків філософія означає любов до мудрості (філо-Софія) і практика філософії – це *Paideia* (формування, становлення) і розвиток людини і громадянина. На початку двадцятого століття Джон Дьюї, очолив напрям, який розробив найбільш стійкі засновки прогресивної освіти, зв'язок освіти та демократії. Дьюї стверджував, що не може існувати демократичне суспільство без демократичної освіти, що кожен повинен мати доступ до освіти і що освіта є ключем до демократії і, таким чином, суспільного добробуту. Дьюї був прихильником сильної, егалітарної і представницької демократії, де кожен приймає участь у громадському та політичному житті. Для Дьюї освіта є ключем до працюючої демократії, так як, щоб розумно брати участь у громадському та політичному житті, треба бути інформованим і освіченим, щоб бути в змозі бути якісним громадянином і компетентним учасником демократичного життя [4, с.56].

Сучасна концепція **«критичної соціальної філософії освіти»** бере свій початок ще з 1970-80-х рр. у соціально-критичних дослідженнях П.Фрейре, Г.Маркузе, Ч.Рейча, І.Ілліча, Д.Деві, Р.Прєбіша, К.Ліча, Р.Ліктмена, Р.Якобі та інш. Використовуються також деякі нароби Ж.Дельоза, Ф.Гваттарі, М.Фуко, Ж.Лакана.

Зараз цей міждисциплінарний напрям очолюють філософи, педагоги, політологи,

Філософія культури і освіти

економісти, культурологи Д.Келлнер, І.Бенджамін, Р.Ліктмен, Р.Якобі, П.Орбан, Д.Купер, А.Яппе, А.Бадью, М.Дебез, Г.Мьєрі, С.Жижек, Р.Курц, М.Букчин, П.Кокшотт, А.Котрелл, Р.Даннеман, Р.Штольц, Е.Логоф, С.Міллер та інші. Разом з тим, як і будь-які інші сучасні міждисциплінарні науки, наприклад, екологія, біохімія та інші, критичне мислення стало цілком самостійною сферою знання і настільки ж самостійною навчальною дисципліною. У цій якості в західній системі освіти критичне мислення вивчається як студентами, які ще тільки приступили до навчання, так і професіоналами, що підвищують свою кваліфікацію в самих різних напрямках, у тому числі в галузі права та економіки, менеджменту і ділового адміністрування, державного і муніципального управління, соціології та політології, зв'язків з громадськістю та в інших галузях.

Виклад основного матеріалу

При використанні терміну «*критична теорія*» (зокрема, суспільства, освіти тощо) зазвичай мається на увазі методологічні нароби Франкфуртської школи соціальних досліджень – одного з первинних напрямів сучасного неомарксизму/постмарксизму, – але розуміння критичної теорії ширше, ніж версія розроблена «франкфуртцями». У контексті теоретизування та реконструкції освіти для сучасної епохи, до неї необхідно включати традиції критичної педагогіки, прагматизму і постструктуралізму. Останній охоплює критику тему розуму і ліберальної демократії в особливості французької версії «посттеорії». Але також необхідно враховувати критичні теорії досліджень питань глобалізації, соціуму, освіти, статі, рас і суб'єктивності, які розробили широке коло теоретичних утворень протягом останніх років. Ці теми можуть збагатити критичну педагогіку і допомогти з проектом демократизації і реконструкції освіти, з тим, щоб цілі соціальної справедливості і прогресивних перетворень могли надати педагогіці і практиці освіти.

Класичні суспільні критичні теорії на зразок Франкфуртської школи соціальних досліджень перш ніж займатися критикою ідеології завжди спиралася на більш прогресивні елементи

найсучасніших теорій, розробки діалектичного мислення, використовували доробки Ніцше, Фрейда, Вебера. Багато інших марксистських теоретиків чи груп, навпаки, демонстрували зневажливу відмову від цих проявів «буржуазної ідеології», не враховуючи того, що критична теорія освіти повинна спиратися на усі радикальні демократичні традиції, у тому числі й на концепцію Джона Дьюї, постструктуралізм та інші сучасні критичні теорії.

Критична соціальна теорія, розроблена в межах сучасного неомарксизму, вказує на необхідність ґрунтовного аналізу суспільства, однак на відміну від інших теоретичних концепцій і дослідницьких програм, метою аналізу не є фіксація і констатація існуючої соціальної даності. Навпаки, критичний аналіз соціуму передбачає виявлення існуючих антагоністичних, відчужуючих факторів, що деформують суспільну комунікацію.

Предметом соціального аналізу є вся сфера людської і нелюдської природи, з якою взаємодіє людина чи залежить від неї, вся система взаємовідносин суспільства і природи, суспільства і людини, яка охоплюється історичною свідомою практикою – «*праксісом*». Пізнаючим, досліджуючим суб'єктом не є позасуспільний представник «чистої науки». Ним є людина суспільна, яка репрезентує собою тотальність усіх соціальних визначень, що входять у суспільство і складають його індивідів. Для такого «тотального суб'єкта» пізнавальний об'єкт не є чимось зовнішнім, не ним сформованим і покладеним; навпаки, останній постає як продукт його ж власної діяльності.

«*Традиційна теорія*» суспільства позитивно фіксує наявне, утилітарне, прагне вдосконалити частковості, репрезентує реальність як щось вічне та незмінне, втрачаючи критичність і самокритичність, внаслідок чого не може створити альтернативні моделі прогресивного розвитку як цілого, так і частковостей. Критична соціальна теорія з самою початку виникає як вираження людського критичного відношення до світу даного та наявного. Згідно їй людське суспільство є нерозумним і нелюдським, якщо воно керується стихійними, незалежними від людей тенденціями. Незалежний від волі людей ірраціональний економічний процес обумовлює ірраціональний стан суспільства. Від такого

Філософія культури і освіти

типу суспільного розвитку необхідно звільнитися, щоб суспільство стало розумним і людським, щоб воно стало продуктом вільної суспільної спілки людей і знаходилося під їх свідомим планомірним контролем. Розум не в змозі пізнати себе, поки люди діють як члени нерозумного суспільства.

Критична теорія виростає із протиріч наявного суспільства і починає аналіз не з констатації окремих, часткових недоліків соціуму, а з критичної рефлексії категорій «кращого», «корисного», «доцільного» та інших, показуючи, що вони мають соціальне обумовлений зміст і що корисне існуючого сьогодні суспільства зовсім не означає корисного для майбутнього [13, с.21]. Критична теорія піддає критичному запереченню існуюче розділення індивіда та суспільства, в силу якого індивіди приймають надані їм межі діяльності як «природні» і «незмінні», вона релятивізує і це розділення, і ці межі. Межі, обумовлені «сліпими», незалежними від індивідів силами – даний тип розподілення праці, класові антагонізми тощо – розуміються критичною теорією як історично змінні, як функція сукупної людської діяльності, яка може бути підпорядкованою розумному цілепокладанню. Тим самим розколотість суспільства і розшарування індивідів досягається у своїх істинних витоках; неусвідомлене протиріччя усвідомлюється, стає джерелом діяльності по його «запереченню».

Мається на увазі *метатеоретичне поняття* «критичної теорії» в якості розкриття концепції цього проекту, щоб показати критичний вимір теоретичних прагнень і політичної динаміки, які прагнуть пов'язати теорію і практику. Концепція «критичності» є синоптичною в широкому охопленні тем і проблем, «критичною» в давньогрецькому сенсі дієслова *krinein*, що означає розрізняти, розмірковувати і судження, і «теорію» в сенсі грецького іменника споглядання до яких відноситься спосіб бачення і споглядання. Антично-давньогрецька критика вкорінена в повсякденному житті і прикладом є сократична практика вивчення соціального життя, його інститутів, цінностей і домінуючої ідеї, а також власних думок та дій.

Критика стала центральною в проекті Провісвітництва у вигляді критики влади і легітимації своїх інтелектуальних та політичних позицій. Згідно кантівському сенсу критики, напри-

клад, потрібно поставити під питання усі ідеї розуму, моралі, релігії, естетики та інших домінуючих ідей, щоб побачити, як вони можуть бути обґрунтованими і узаконеними. Кантівська критика спрямована на автономію від забобонів та необґрунтованих ідей і вимагає суворого роздуму про свої передумови та основні позиції і аргументації для підтримки своєї позиції.

Критична теорія ґрунтується також на гегелівській концепції критики, критиці однобічних позицій (таких, як технофобії проти технологій) і розробці більш складної діалектичної перспективи, які відкидають і бездоказові, деспотичні або помилкові особливості позиції, в той же час формуючи позитивні і визвольні аспекти. Критична теорія приймає гегелівську концепцію шляхом розробки цілісної теорії, яка намагаються осмислити сукупність цієї галузі, але, виходячи з того, що важливо зробити об'єднання і сформулювати протиріччя, подолавши ідеалістичні або редуктивні теорії в цілому. Розділи з критичного мислення включені в різні варіанти західних тестів для вступу в магістратуру та аспірантуру. Наприклад, будь-який варіант GMAT (Graduate Management Admission Test) включає в себе як обов'язкові розділи: «Критичне мислення» («Critical Thinking») або «Критична аргументація» («Critical Reasoning»).

Найбільші закордонні університетські видавництва та видавництва, орієнтовані на публікацію навчальної літератури (наприклад, Oxford University Press, Routledge London, State University of New York Press, Prentice Hall) (це видавництво лише ще на початку 1999 р. опублікувало 16 підручників з даної проблематики) та інш., в останні роки випускають десятки праць з проблем критичного мислення. У той же час словосполучення «критичне мислення» не обов'язково присутнє на обкладинках, деякі з підручників називаються «Мислення», «Неформальна логіка». Разом з тим найбільш адекватно зміст цієї дисципліни, на наш погляд, відображає назва «Критичне мислення». Саме в ньому найбільш чітко виявляється її практична спрямованість, яка є найважливішою загальною частиною.

Кажучи про сучасні витоки критичного мислення в якості спеціальної навчальної дисципліни, слід відзначити, що історія її зародження

Філософія культури і освіти

невіддільна від історії становлення *неформальної логіки*. Більш того, межі між цими двома предметами досить умовні.

Обидві дисципліни у своєму сучасному вигляді існують більше двадцяти років. Вони розвивалися паралельно. Їхня поява була викликана практичною необхідністю, пов'язаною з незадоволеністю як викладачів, так і студентів усталеними курсами формальної логіки. Порівняльний аналіз змісту курсів «Критичне мислення» і «Неформальна логіка» показує, що вони практично ідентичні. Різниця у назвах пов'язана скоріше з соціальними, ніж з науково-теоретичними чи власне навчально-педагогічними проблемами.

У навчальних планах вищих навчальних закладів протягом десятків років читався класичний курс з традиційною назвою «Логіка» або «Формальна логіка». Кардинальна зміна назв навчальних курсів у всіх навчальних закладах завжди являє собою досить складну проблему, тому простіше було змінити традиційну назву курсу «Формальна логіка» на інше «Неформальна логіка», ніж ввести принципово нове – «Критичне мислення».

Логіка за більш ніж дві з половиною тисячі років свого існування неодноразово змінювала назви, зберігаючи основні елементи свого змісту. У силу цього, включення в навчальний план нових курсів з неформальної логіки мало на увазі прийняття певної конвенції про те, що курси логіки будуть модифіковані. На практиці виявилось, що для критичного мислення та неформальної логіки характерні загальні риси: увага до *міркувань*, вираженими в *природній мові* і використовуваними в *публічному дискурсі*, з притаманними їм багатозначністю, невизначеністю, незавершеністю.

Особливість таких міркувань дуже чітко виявляються в тому, що *думки кожного з нас належать тільки нам самим; наші поняття ми поділяємо з іншими людьми*. За наші переконання ми несемо відповідальність як індивіди, але мова, на якій виражені наші переконання, є суспільним надбанням. Люди опиняються *«індивідуальними споживачами» «колективних понять»*.

Облік «індивідуальних особливостей споживачів колективних понять» і *«соціальних контекстів вживання понять»* абсолютно необхідний, наприклад, у процесі прийняття рі-

шень. Це стає особливо очевидним, якщо ми порівнюємо даний процес з його результатом – прийнятим рішенням, в якому повинні зникнути багатозначність і невизначеність. Прийняте рішення за своєю суттю є деяким результатом проведених міркувань, а тому завжди виявляється завершеним. Воно повинно бути чітким, ясним, таким, що виключає різночитання. Разом з тим процес прийняття рішень, навпаки, допускає неясність, неоднозначність, множинність шляхів реалізації.

Якщо проаналізувати численні сучасні західні підручники, навчальні посібники з критичного мислення і неформальної логіки, то в них можна виявити як загальну для всіх частину, так і різного роду розділи, які варіюють від підручника до підручника. У деяких з них можна зустріти і самі звичайні теми з курсу формальної логіки: силогістику, виклад логіки висловлювань і предикатів – це залежить від ставлення автора до формальної логіки, оцінки її ефективності при аналізі «природних» міркувань.

Відмінною особливістю курсів критичного мислення і одним з головних принципів є використання реальних прикладів «природних» міркувань, взятих з самих різних галузей знання та повсякденного життя, тобто на перший план даних курсів виходить проблема *застосовності набутих знань в галузі критичного мислення*.

Критичне мислення точно так само, як і неформальна логіка, розглядає знання як властивість спільноти, а не тільки індивіда. Питання, критика визначають стратегію аналізу міркування. З їхньою допомогою відбувається поліпшення і розширення висхідного знання, а не створення самоочевидного знання на однозначному, надійному фундаменті.

Критичне мислення орієнтується на аналіз «природних» міркувань, не прагнучи підігнати їх під стандартні структури формальної логіки. Процедури міркувань, як вже зазначалося, аналізуються в «антропологічному» контексті з урахуванням особливостей міркуючого і діючого суб'єкта, який характеризується певною волею, цільовими установками, освітнім і професійним рівнем тощо. Хотілося б ще раз підкреслити, що такий підхід до аналізу міркувань в рамках критичного мислення особливо важливий у контексті розгляду проблем прийняття рішень. Адже на процес прийняття рішень та його реалізацію серйозний вплив чинять фак-

Філософія культури і освіти

тори не тільки об'єктивного, але й суб'єктивного характеру. Особа, яка приймає рішення (ОПР) – індивід чи колектив – може володіти різними професійними якостями, переслідувати різні цілі, мати різні інтереси тощо. Критичне мислення пропонує враховувати усі ці якості ОПР у процесі прийняття рішень.

В той же час, проводячи «первинну обробку досліджуваного матеріалу», критичне мислення не тільки не виключає, але залучає ті методи формальної логіки, які є адекватними для конкретного випадку, і, в свою чергу, можуть володіти евристичною значимістю.

Особливості критичного мислення в якості навчальної дисципліни визначаються орієнтацією логічних засобів аналізу на *практичне використання* в конкретних гуманітарних, соціально-політичних і природничо-наукових сферах; урахуванням суб'єктивного, *особистісного фактору* при проведенні різних рівнів аналізу; увагою до аналізу *різних видів помилок* в процесі міркування. При цьому самі помилки поділяються на випадкові та свідомі, розкривається роль останніх у різного роду маніпулятивних техніках, представлених ще Шопенгауером; інтересом до аналізу *питальних форм*, виявлення їхнього місця і ролі у прийнятті рішень, вирішенні конфліктів, організації переговорного процесу тощо.

Важливим завданням курсу «Критичне мислення» є формування ідеї відповідальності людини за результати своєї інтелектуальної діяльності, зокрема, за прийняті рішення.

Отже, критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо.

Підкреслимо, що критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, щоб приймати обґрунтовані судження та рішення щодо неї. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, вона має здібність і устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини. Критичне мислення – це здат-

ність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення.

Творче і критичне мислення здаються, при першому розгляді, абсолютно несумісними поняттями. Як відзначають сучасні вчені, перше ґрунтується на нерациональних, несвідомих ідеях, без строгої спрямованості, часом неприйнятних у викладанні, друге є повною його протилежністю. У своєму загальному значенні «творчість» означає пошук або створення нового, невідомого, навіть вирішення невідомої проблеми або завдання. Загалом, те ж саме відбувається і з «критичністю» у широкому і правильному її розумінні [14, с.39].

Порівнюючи дидактичну і критичну теорії, ми бачимо, що більш об'єктивною, ефективною і практичною є **критична теорія навчання (освіти)**, заснована на пріоритетах логічного, проблемного, критичного мислення, пошуку нестандартних відповідей та дослідницької діяльності учнів, які сприяють розвитку творчості, самостійності, професіоналізму і відповідальності – особистісних якостей, таких необхідних у сучасних соціокультурних умовах.

Для того, щоб побачити, що критична теорія сучасніша в своєму застосуванні, ніж дидактична, пропонуємо порівняти їх по відношенню до різних елементів виховання і навчання.

Дидактична теорія прагне – в якості основної вимоги до педагогічного процесу – навчити правильно викладати (тобто вміти сформулювати правильно) чийось ідею, в той час, як головне завдання критичної теорії – навчити правильно думати самому. У критичному мисленні також слід звернути увагу на трактування думок; навчання при цьому має бути поповнене зростаючим життєвим досвідом, який допомагав би учням збирати, аналізувати, оцінювати факти і явища дійсності.

Згідно дидактичної теорії, знання незалежні від мислення, яке породжує, формулює і застосовує їх. Критична теорія стверджує, що весь зміст знання породжений, сформульований, синтезований, оцінений мисленням.

Еталоном освіченої особистості в дидактичній теорії є знаюча, начитана, ерудована людина, яка, по суті, є як би сховищем різноманітних знань, подібно енциклопедії або картотеці. Освічена, начитана особистість вірить в істину і є шукачем правди, в результаті чого вона

Філософія культури і освіти

видобуває нові знання. Природу навчання в дидактичній теорії становлять знання, розуміння, істина, які можуть передаватися за допомогою вербального спілкування у формі лекцій чи дидактичного навчання. Але учні повинні беззаперечно слухатися вчителів. Учні не вчать, як слухати і як вчитися – це прищеплюється самосвідомістю за допомогою сили волі. Відповідно до аналізу статусу питань, учні, у яких питань немає, вчать добре (тобто вони отримують хороші оцінки), а учні, у яких багато питань, вчать погано (тобто вони отримують погані оцінки). Сумнівні і питання послаблюють абсолютну віру і хорошу дисципліну. Погана дисципліна впливає на оцінку знань учнів. Таким чином, при традиційному навчанні основні знання, вміння, навички можна отримати під керівництвом вчителя без застосування критичного мислення, але ці знання, вміння і навички не будуть продуктивними.

Еталоном ж освіченої особистості в критичній теорії є начитана, логічно мисляча людина, що характеризує дійсно освічену людину, яка постійно здобуває нові знання на основі власного інтересу і постійного пошуку істини. Природу критичного навчання складають знання, які не можуть передаватися однією людиною іншій (тобто вчитель не може вкласти свої знання іншому), так як людина може ділитися *способами* свого навчання і оволодіння знаннями, вміннями, навичками [16, с.59]. При цьому учнів треба вчити критично мислити, тобто критично слухати і сприймати, осмислювати й аналізувати нову інформацію, творчо застосовувати і доводити свої знання до професіоналізму, критично розвивати й удосконалювати себе. Процес навчання повинен супроводжуватися відповідними питаннями і докладними відповідями, включенням діалогів і обговоренням проблем. Ті учні, у яких ніколи немає питань, практично не навчаються, у той час як виявлення специфічних питань є важливою ознакою критичного осмислення і розуміння. Як показує практика, спокійні класи з хорошою дисципліною менше набувають продуктивних знань, ніж ті, де часті розмови учнів концентруються на життєвих ситуаціях, що є практичною ознакою ефективного навчання.

Згідно дидактичної теорії, знання найкраще засвоюються, коли їх розбивають на невеликі групи (елементи, порції), які, у свою чергу, ро-

збиваються на підгрупи і викладаються послідовно для автоматичного засвоєння часто без практичного застосування. У критичній же теорії знання засвоюються цілеспрямовано і систематично, коли вони викладаються цілісно (від цілого до частин). І «цілісності», які ми вивчаємо, пов'язані з іншими цілісностями, так само, як і їх частини (елементи) пов'язані між собою. Дане положення дозволяє зрозуміти, що ми не зможемо свідомо досягнути глибоких знань в якійсь галузі, поки не дізнаємося, як вона пов'язана з якоюсь іншою областю знань, як вони разом з іншими галузями знань сприяють нашому розвитку і вдосконаленню.

Дидактична теорія стверджує, що люди можуть отримати достатні знання, не захоплюючись ними і не цінуючи їх. Отже, така освіта суттєво не змінює цінностей учнів. Згідно критичній теорії, люди отримують необхідні і справжні знання тоді, коли вони їх цікавлять, захоплюють, і коли ці знання цінуються ними. Всі інші знання поверхові й неістотні. Така освіта, яка заснована на критичній теорії, змінює цінності, мотивацію учнів і перетворює їх у вічних учнів, які постійно займаються самоосвітою і самовдосконаленням, в розумних і освічених людей, здатних бути успішними і ефективними в сучасному світі.

Роль критичного мислення полягає у тому, щоб протистояти вірі, що не піддається поясненню. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1)орієнтація на пошук правди; 2)розуміння різноманітності. Віра в абсолютизм і в ідеї, що не піддаються поясненню, є негативними показниками критичного мислення.

Критичне мислення також включає у себе оцінку самого розумового процесу – перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час прийняття рішення. Критичне мислення передбачає свободу від психологічного захисту. Людині інколи дуже важко визнавати свої помилки і не тому, що не вистачає інтелектуальних здібностей, а тому, що спрацьовує психологічний захист. Така людина дуже часто схильна відкидати або викривляти інформацію, що не сумісна з її уявленнями про себе або світ. Отже, нерозумна людина не та, що не помиляється, а та, що не хоче помічати та виправляти свої помилки.

Філософія культури і освіти

Критичне мислення неможливо відділити від творчого. Як тільки-но ми починаємо аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи розв'язання та ін. А все це є актами творчості. Отже, точніше буде називати той тип мислення, про який йдеться, критичним творчим мисленням.

Розвивати критичне мислення можливо лише шляхом розв'язання проблемних досліджень і задач із суспільствознавства. Це дозволить учням краще усвідомлювати минуле і сучасне. Навички критичного мислення допоможуть учням стати відповідальними громадянами і свідомо обирати свою долю та впливати на неї. Саме проблемні справи з суспільствознавства дозволять свідомо і правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства.

На нашу думку, необхідно розробити і впровадити у навчання дослідницькі завдання та створити відповідні педагогічні умови, які б сприяли розвитку таких якостей особистості, як синтетичне мислення (тобто уміння бачити зв'язки, які безпосередньо не спостерігаються); уміння ставити під сумнів сталі принципи та ідеї; обдумана ризикованість; терпиме ставлення до своїх та чужих помилок; пошук проблем, які вимагають творчих зусиль; уміння визначати та перевизначати проблеми та ін. критичне мислення є мисленням самостійним. Інформація є відправним, але аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення, а критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації, воно є мисленням соціальним, будь-яка думка перевіряється і відшліфовується, коли її обговорюють з іншими.

Таким чином, критичне мислення – це передовсім наукове мислення, потреба в якому в умовах інформаційного суспільства стає дедалі затребуваною. Теорія критичного мислення є здобутком сучасної когнітивної психології, що спирається на широку експериментально-дослідну базу. А якісну суспільствознавчу освіту важко уявити без критичного мислення. Саме тому розвиток критичності мислення є нагальною потребою, що постала перед суспільствознавчою освітою. І всім нам, і методистам, і вчителям, і авторам підручників та посібників, слід потурбуватися про створення відповідних

умов під час навчання: внести відповідні зміни у зміст освіти, методiku навчання та форми навчальної роботи. Ці зміни мають бути спрямовані на засвоєння учнями стратегій критичного мислення.

Задля того, щоб зробити критичне мислення компетентністю учнів, необхідно попіклуватися про: 1) чітке виділення правил критичного мислення; 2) застосування вправ на використання правил критичного розмірковування; 3) систематичне тренування у розв'язанні задач на критичний аналіз суспільствознавчого матеріалу. Саме за таких умов ми можемо розраховувати на те, що учні стануть компетентними у критичному розмірковуванні. Причому, слід наголосити на важливості забезпечення всіх цих умов у навчанні. Якщо зігнорувати хоч одну, успіху у справі набуття учнями такої компетентності, як критичне мислення, ми не досягнемо. Структурно компетентність можна представити таким чином: компетентність = знання + уміння + досвід. Визначальною ознакою компетентності є здатність діяти, тобто розв'язувати проблеми у певній предметній галузі. Здобуття компетентності відбувається у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація – перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування, що і є, по суті, компетентністю.

Слід усвідомлювати, що основною передумовою компетентності є тренування. Але не будь-яке тренування робить людину компетентною, а лише те, що спиратиметься на три умови: 1) чітке виділення всіх компонентів критичного мислення; 2) простеження за виконанням завдань по кожному компоненту; 3) здійснення зворотного зв'язку та забезпечення засвоєння кожного компонента. Отже, забезпечити компетентність учнів у галузі критичного мислення можливо за допомогою компонентного аналізу, коли ми виділимо основні правила та процедури критичного розмірковування та забезпечимо їх покрокове засвоєння у повному обсязі. Яким же чином закласти у навчальні програми розвиток критичного мислення? Передовсім, на нашу думку, програма сприятиме розвитку критичного мислення лише в тому випадку, якщо матиме проблемний характер. Що маєтись на ува-

Філософія культури і освіти

зі? Можливо, треба відійти від традиції визначати теми програми у стверджувальних формулюваннях й запровадити формулювання-запитання, які б передбачали різні альтернативи? Якщо формулювання тем буде представлено у вигляді контрверсійних оцінок, то воно просто примушуватиме учнів та вчителів розмірковувати критично.

Не менш важливою проблемою є забезпечення діагностики навичок критичного мислення. Можемо стверджувати, що проблема розвитку критичного мислення тих, хто навчається стоїть сьогодні дуже гостро і вимагає розробки та впровадження у життя дієвих методик навчання, які б забезпечували формування цієї компетентності на рівні програм, навчальних планів та результатів навчання.

Саме в цих цілях українська система освіти, яка має великий творчий досвід та інноваційний потенціал, перебуваючи в значно більш важких умовах, ніж система освіти США, може і повинна активно вивчати і творчо використовувати прогресивний досвід американських вчених і педагогів-практиків. У цьому полягає основний зміст і позитивне значення нашої співпраці у контексті глобальної освіти.

Для української освіти актуальна об'єктивна потреба у вивченні як світового передового педагогічного досвіду, так і індивідуального стилю діяльності сучасного викладача – вічного учня, що шукає і приймає все нове, який веде за собою підрастаюче покоління в суперечливому і швидко мінливому світі. Діяльність вчителя ніколи не була такою важкою, ще ніколи йому не доводилося конкурувати з глобальною інформаційною системою. У зв'язку з цим існує гостра необхідність допомогти вчителям, викладачам орієнтуватися в тенденціях розвитку глобальної освіти і сучасні вимоги до педагогічної освіти. Разом з тим, ми вважаємо, що ця інформація також потрібна зацікавленим батькам і широкій громадськості.

Які тенденції розвитку освіти у новому столітті? За загальним визнанням, кінець 20-го – початок 21-го століття – це період «глобальних інновацій» у всіх галузях культури, економіки, техніки, суспільного і індивідуального життя [26, с.86]. Глобальні інноваційні процеси супроводжуються прискоренням розвитку всіх сторін суспільного життя, що загострює і поглиблює протиріччя між темпами суспільного та

індивідуального соціокультурного розвитку. Багато наукові праці присвячені вирішенню цієї проблеми через освіту, розуміючи особливу роль освіти у створенні цивілізованого громадянського суспільства.

Наприклад, в дослідженнях Інституту Критичного Мислення (Каліфорнія) були вивчені перспективи розвитку освіти, розглянуто напрямки та шляхи реформування освіти в сучасному демократичному суспільстві.

В даний час у багатьох економічно розвинених державах існують різні концепції розвитку школи як у державному, так і приватному секторі. Конкретним прикладом тому є розроблена в США напередодні нового століття і вже впроваджується концепція школи 21-го століття (школи майбутнього).

Така «Школа майбутнього» передбачає створення зазначених (в таблиці) педагогічних умов, необхідних для реалізації теорії критичного мислення та впровадження з цією метою інноваційних освітніх моделей, у тому числі особистісно-орієнтованої та індивідуально-творчої, так як на сучасному етапі розвитку освітніх систем основним є «індивідуальний стиль» діяльності.

Оскільки комплекс індивідуальних особливостей може лише частково задовольнити вимоги будь-якого виду діяльності, людина мобілізує свої цінні для даної роботи якості, компенсуючи ті, які перешкоджають досягненню успіху.

У зв'язку з гуманізацією освіти виникає питання про межі зміни стилю і межах педагогічного впливу, а також про ступінь впливу сумісності стилів діяльності вчителя та учня на розвиток пізнавальної активності останнього. При розгляді даних питань виділені два найважливіші завдання сучасної освіти:

- по-перше, максимізувати процес сприйняття матеріалу і забезпечити розвиток пізнавального стилю діяльності учнів;

- по-друге, допомогти вчителю знайти свій стиль педагогічної діяльності, найбільш відповідає його індивідуальним особливостям, та, що найбільш важливо, вміти варіювати ним в залежності від особливостей стилів діяльності тих, хто навчається (учні, слухачі, студенти тощо).

Найбільш значущим, з одного боку, є питання успішного навчання всього класу з ура-

Філософія культури і освіти

хуванням індивідуальних особливостей кожного учня, з іншого – пристосування осіб з різними індивідуально-психологічними особливостями до педагогічної діяльності, тобто до діяльності з постійно мінливих умов. Розвиток індивідуального стилю пізнавальної діяльності тих, хто навчається, відбувається в процесі взаємодії їх та навчаючого. Але найчастіше відбуваються конфлікти між вчителями та учнями, що перешкоджає розвитку інтересу учнів до предмета, а іноді і навчальної діяльності в цілому. Це відбувається через несумісність особливостей нервової системи. Те, чого очікує учитель від своїх учнів, ґрунтується на його власних перевагах у сфері навчання, а коли ці переваги не збігаються з навчальними уподобаннями учнів, виникає конфлікт стилів. Поняття «конфлікт стилів», введене американськими психологами, використовується при невідповідності між «стилем навчання», тобто, стилем діяльності вчителя, і «стилем вчення», тобто стилем діяльності учня («teachingstyle & learningstyle»).

У ході досліджень американських психологів був виявлений такий факт, що найвищу зацікавленість у вивченні предмета досягають ті учні, діяльність яких відповідає за типом нервової діяльності вчителя.

Оскільки сучасна система освіти не передбачає можливості формування класів на основі особливостей стилів діяльності учнів і вчителів, то головне завдання, що стоїть перед учителем, полягає в пошуку компенсуючих методів навчання, що запобігають «стильові» конфлікти. Саме з урахуванням особливостей індивідуального стилю діяльності вчителю необхідно будувати свою діяльність при диференціюванні учнів на підставі того, яка група ознак переважає в їх навчальній діяльності. Вперше про таке розмежування заговорив відомий вітчизняний психолог Б.М.Теплов, який на основі даних математичної статистики виділив стилі з домінуванням «аналітичних», тобто лівопівкульним і «синтетичних» – правопівкульних тенденцій. Далі дослідженнями індивідуальних психологічних особливостей у розумовій діяльності займалися багато вітчизняних і зарубіжних психологів.

Цією ж проблемою когнітивної психології займалися американські вчені – Р. і К. Данн. Вони виділили дві теорії навчання:

1. Теорія когнітивного стилю (Analytic) – їй відповідають раціоналістичність, технологічність, регламентованість.

2. Теорія мозкової півкулі (Global) – їй відповідають гнучкість, спонтанність, імпровізація.

На підставі такого розподілу можна зробити висновок про те, що для забезпечення максимальної ефективності освіти, розвитку творчої індивідуальності учнів необхідний індивідуальний підхід, реалізований діагностично.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, як вітчизняних так і зарубіжних, був зроблений висновок, що для успішного формування індивідуального стилю діяльності необхідно враховувати:

- діагностичний, диференційований та індивідуальний підходи до навчання і виховання;
- відповідність індивідуального стилю діяльності вчителя та учня;
- еволюцію рівнів засвоєння знань: репродуктивний -> евристичний -> креативний.

Дослідження, проведені в 1993 р. Р. і К. Данн в США більш, ніж у сімдесяти навчальних закладах, показали, що ідентичні методи, які застосовуються в груповому навчанні, можуть бути продуктивними для одних і стримують процес навчання інших. Дані дослідження показали, що учні, індивідуальні особливості яких не враховуються в процесі планування і здійснення педагогічного процесу, згодом складають «групу ризику» і можуть стати небезпечними членами суспільства, схильними до правопорушень. Виявлено, що в більшості випадків в групу ризику входять кінестети з тактильним рівнем сприйняття інформації та правопівкульні візуали.

У процесі дослідно-експериментальної роботи були розроблені та апробовані засоби підвищення ефективності планування та здійснення навчального процесу на основі індивідуального стилю учнів на кожному етапі навчальної діяльності. Був розроблений самостійний аналіз використання моделі навчання, створеної в США Д.Колба і заснованої на власному досвіді учнів [3, с.28]. Дана модель складається з чотирьох фаз навчання, кожна з яких передбачає деякі якості, здібності та вміння з боку учнів:

- фаза конкретного досвіду – здатність до сприйнятливості нового досвіду;
- фаза рефлексивного спостереження – здат-

Філософія культури і освіти

ність до інтерпретації досвіду;

- фаза абстрактної концептуалізації – здатність до цілісного розуміння – схоплюванню, виробленні понять і уявлень, що вибудовують дані спостереження в послідовну, логічну теорію;

- фаза активного експериментування – здатність використовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що, у свою чергу, веде до придбання нового досвіду.

Аналізуючи модель Д.Колба, вважаємо, що дана модель навчання є найбільш ефективною для учнів старших класів і студентів ВИШів. Будучи прихильниками розвивального навчання, ми згодні з даною точкою зору, так як вона діаметрально протилежна традиційній моделі навчання, яка передбачає сприйняття матеріалу на слух. Ми розглядаємо можливість ефективного використання розробленої Д.Колба схеми циклу навчання, заснованого на безпосередньо пережитому досвіді, але при цьому ми вважаємо, що на другій фазі його моделі повинна здійснюватися диференціація учнів, відповідно їхньому індивідуальному стилю діяльності:

Наукова новизна

Критична філософія освіти (і, особливо, – такий її напрям, як *соціальна філософія освіти*) і *критична педагогіка* у цьому контексті також повинні займатися складним питанням подолання культурних відмінностей, розуміння, а також розробки більш непереконливі моделі демократії, яка буде включати і розвиток існуючих маргінальних груп та вирішення конфліктів між різними спільнотами і культурами. Важливо відзначити, що критична теорія прагне відновити олюднений зміст і сенс освіти не для впровадження цінностей індустріального капіталу та високих технологій, але, перш за все, для радикальної демократизації освіти з метою досягнення цілей прогресивних педагогів, зокрема, таких як Дьюї, Фрейде, Ілліч у вихованні, дослідження того, що сприятиме розвитку особистості, громадянства та спільноти, соціальної справедливості та зміцнення демократичної участі у всіх різновидах життя.

За останні десятиліття спостерігається стійкі спроби нав'язати неоліберальну політику

в галузі освіти, прагнення реорганізації школи згідно бізнес-моделі, впровадження жорстко стандартизованих навчальних програм, примітивізуючих методів тестування, спотворюючих зміст і цілі педагогіки. Ця *неоліберальна програма* є катастрофічною для змісту освіти та виховання і критичну теорію освіти у цьому контексті необхідно розглядати як критику неоліберальної реструктуризації освіти і у даному розумінні їй необхідно пропонувати альтернативні концепції та практики як освіти, виховання, так і суспільного розвитку [25, с.49]. Глобалізація і технологічна революція повинні бути використані для радикальної перебудови освіти та забезпечення для представників радикальної педагогіки навчальних умов, щоб вони могли запропонувати свої моделі педагогіки та реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивних соціальних змін. Хоча і потрібно жорстко критикувати неоліберальні моделі, також важливо водночас і пропонувати альтернативи їм. Таким чином, необхідно супроводжувати попит на нові знання і перебудову освіти з програмою її демократизації.

Яскравою особливістю сучасності є «корпоративна держава» – продукт поєднання фінансово-промислових і торгівельних корпорацій з політичною владою держави. Вона втілює у собі специфічну форму раціональності, яка є індиферентною до всіх питань про сенс і цінності людського існування. Така особливість перетворює корпоративну державу в антигуманну силу. Раціональна, однак невідконтрольна людині система державної влади експлуатує і, врешті-решт, руйнує природу і сутність людини. «Організація та бюрократія, які з'явилися тільки як додатки до сучасної психології і соціальних інститутів, невблаганно диктують нам, як ми будемо жити далі, нав'язуючи логіку організаційних структур, які руйнують усі інші цінності» [19, с.6]. Демократичні системи та індивідуальні свободи капітулюють перед гігантськими адміністративними установами і корпораціями – бюрократичне свавілля займає місце формального права. Праця втрачає будь-який творчий і життєвий сенс, окрім питання фізіологічного виживання.

Індивід не в змозі знайти творчу наснагу і у сфері культури, оскільки вона набула форми

Філософія культури і освіти

комерційного підприємства, у розумінні якого людське життя та потреби особистості мають фабрикуватися на кшталт товарів для прибуткового розпродажу [15, с.249]. Віддаючи свою енергію і більшу частину свого часу діяльності відчужених від людини установ, сучасна особистість позбувається сім'ї, з котрої вихолощується її справжнє призначення, втрачає реальність стосунків спілкування та дружби і, що є найголовнішим, – здатність до творчої уяви та діяльності, модернізуючи себе у виробничу силу масового технологічно-комерціалізованого суспільства. Основними цінностями такого типу суспільства, які водночас постають ефективними важелями соціального управління, є раціональна ієрархічна дисциплінованість та ірраціоналізоване масове споживання (як основна форма міжособистісних відносин) [19, с.98].

Людина здійснює злочин проти самої себе, якщо перетворюється на інструмент, призначений для досягнення якоїсь зовнішньої, чужої для неї мети. Цей індивід перебуває у стані самовідчуження і перетворюється у «розладнану» істоту, яка відкладає на невизначений термін реалізацію справжнього сенсу свого буття. «Необхідно жити з усією повнотою в кожний момент, але не так, як цього вимагає необмежене «тепер» рекламного сюжету, а відповідно до понять абсолютної цілісності, яку можна виразити у заповіді: Будь вірним самому собі та чесним перед собою» [2, с.117].

«Великим питанням нашої епохи є те, яким чином існувати в технологічному суспільстві: який рух і який спосіб життя зміг би зберегти духовність людини й навіть саме її існування в умовах панування тих сил, творцем яких вона власне й була» [19, с.16].

Висновки

Критична філософська, освітньо-виховна, педагогіко-психологічна суспільноорієнтована теорія, її моделі і концепції (Д.Келлнер, Р.Ліктмен, Р.Якобі, П.Фрейре, Г.Маркузе, Ч.Рейч, І.Ілліч, К.Ліч, Р.Ліктмен, Р.Якобі, Д.Купер та ін.) прагне по-новому визначити суспільний та індивідуальний і суспільний розум. Вона вважає, що індустріальне суспільство створило умови для здійснення розуму і свободи, але цьому здійсненню перешкоджає саме

капіталізована організація. Розумна громадянська соціальна структура вимагає створення передумов звільнення людини, суспільства і людства: повного розгортання продуктивних сил, симбіотичного взаємодії з природою, створення матеріальних багатств для задоволення основних потреб усіх членів суспільства. Ці передумови є в наявності.

Крім того, критична соціально-філософська теорія освіти буде передбачати злиття на основі класів сократичного обговорення з науководослідними проектами, які будуть поєднувати усні, письмові, мультимедійні і культурні форми процесу навчання, не надаючи переваг жодній з них. Швидше завдання полягає у тому, щоб спиратися у якісному розвитку на усі експериментальні і додаткові нароби усіх цих аспектів освітнього процесу щодо громадянсько-суспільної реструктуризації та демократизації освіти. Отже, реконструкція освіти на підставі того, що соціально-економічні, культурні та матеріальні умови побуту і праці змінюються з суспільним розвитком є відповіддю розуму на великі перетворення нашого часу. Критична філософія освіти прагне забезпечити радикальну критику існуючої моделі освіти в так званих західних моделях демократії, створюючи прогресивні альтернативні моделі.

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

Спираючись на ці засновки, у перспективі це дозволяє філософії освіти розвиватися для розробки більш інклюзивного філософського бачення освіти, щоб звернутися безпосередньо до проблем демократизації та зміни соціальних

Філософія культури і освіти

відносин у напрямку рівності та соціальної справедливості у сфері освіти. Оскільки соціальні умови життя постійно змінюються, критична теорія освіти повинна бути радикально зверненою до історизму, намагаючись реконструювати освіту та її інститути як соціальні умови розвитку і створювати педагогічні альтернативи з точки зору потреб, проблем і можливостей конкретних груп людей у конкретних ситуаціях. Тим не менше, з точки зору соціально-

філософського та філософсько-освітнього, педагогіко-психологічного, нормативного розуміння і соціальної критики також необхідне застосування активних зусиль з реконструкції освіти і суспільства, соціального бачення того, якими освіта і життя людини можуть бути і які їхні конкретні обмеження в існуючих суспільствах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baron J., Brown R. V. (Eds.). Teaching decision making to adolescents. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. -150 p.
2. Cooper D. Psychiatry and Anti-Psychiatry. – Boston:Paladin,2002. – 192 p.
3. Critical Encounters in High School English. – New York: Teachers College Press,2009. – 256 p.
4. Critical Pedagogy: Where Are We Now? (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education). – New York: Peter Lang,2007. – 416 p.
5. Dewey J.Democracy and education. New York: The Free Press, Macmillan Company, 1966. - 212 p.
6. Freire P. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. - New York: Bergin & Garvey Paperback,1986. – 207 p.
7. Freire P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives). – New York: Rowman & Littlefield Publishers,2000.– 176 p.
8. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. - New York: Continuum,1996. – 192 p.
9. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl. – Paris: Seuil, 1971. – 220 p.
10. Illich I. Geuder. – New York: Panteon books, 1982. – 192 p.
11. Jacoby R. Social Amnesia: A Critic of Conformist Psychology. – Boston:Campus Politics,2005.– 219 p.
12. Kennedy Paul.M. Preparing For The Twenty-First Century. - New York: Random House, Vintage Books, 1994. – 448 p.
13. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. - Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 1989.– 288 p.
14. Kellner D. New life conditions, subjectivities and literacies: Some comments on the Lukes reconstructive project.// Journal of Early Childhood Literacy, 2002,Vol. 2 (1): 105-112.
15. Kellner D. New Technologies/New Literacies: reconstructing education for the new millennium.//Teaching Education, 2000,Vol. 11, No. 3: 245-265.
16. Kellner D. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education, - in Ilana Snyder, editor, Silicon Literacies. - London and New York: Routledge, 2002. – P.154-169.
17. Laing R.The Divided Self.– Harvard: Harvard Press, 2001. – 341 p.
18. Lichtman R. The Production of Desire:The Integration of Psychoanalysis into Marxist Theory.– New York: The Free Press, 2002. – 482 p.
19. Reich Ch. The Greening of Society.– New York:Bantam Books,2007.– 306 p.
20. Paulo Freire: A Critical Encounter (Political Science/Sociology) by Peter Leonard and Peter McLaren. – London: Routledge,1993. – 208 p.
21. Richard W. P. “Critical Thinking“ {Foundation for Critical Thinking}. - Santa Rosa, 1993. – 371 p.
22. Richard W. P., L.Elder.Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. – Upper Saddle River:FT Press,2012.- 384 p
23. Richard W.P., L. Elder.Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life.- Upper Saddle River: Prentice Hall, 2000.– 428 p.
24. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Published in association with Theory, Culture & Society). – London:Sage Publications Ltd, 1995.-224 p.
25. Sintschenko V.V. Die ideologischen krieges der globalisierung: feindschaft ideologische front des neoliberalismus gegen gesellschaftliche alternativen//Dny vědy. – 2013. – Dil 24. – Praha: Publishing House «Education and Science». – S.46-51.
26. Waters M. Globalization. – London/New York:Routledge, 2001. – 272 p.
27. Freire P. Pedagogy of the Heart. – New York: Continuum,1998. – 144 p.

Філософія культури і освіти

В. В. ЗИНЧЕНКО¹

¹Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины, эл. почта zinchenko-viktor-viktorovich@mail.ru, ORCID 0000-0001-9729-6861

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ТРАНС-ФОРМАЦИЙ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КРИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Цель. Критическая социальная философия образования стремится обеспечить радикальную критику существующей модели образования в так называемых западных моделях демократии, создавая прогрессивные альтернативные модели. В этом контексте предложена интегративная метатеория, которая основываясь на классических и современных источниках, концепциях, стремится к комплексному пониманию и реконструкции феномена образования. Одна из основных задач в сфере демократизации образования сегодня, таким образом, заключается в том, чтобы привлечь для образования результаты перестройки и демократизации общества, отразить изменения в условиях жизни и мышления, опыт и трансформации субъективности в контексте технологической революции и глобализации. **Методология.** Критическая социальная теория, разработанная в рамках современного неомарксизма, указывает на необходимость основательного анализа общества, однако в отличие от других теоретических концепций и исследовательских программ, целью анализа не является фиксация и констатация существующей социальной данности. Наоборот, критический анализ социума предполагает выявление существующих антагонистических, отчуждающих факторов, которые деформируют общественную коммуникацию. Предметом социального анализа является вся сфера человеческой и нечеловеческой природы, с которой взаимодействует человек зависит от нее, вся система взаимоотношений общества и природы, общества и человека, которая охватывается исторической сознательной практикой – «праксисом». Познающим, исследовательским субъектом не является внеобщественный представитель «чистой науки». Им является человек общественная, которая представляет собой тотальность всех социальных определений, входящих в общество и составляющих его индивидов. Для такого «тотального субъекта» познавательный объект не является чем-то внешним, не им сформированным и возложенным; напротив, последний предстает как продукт его собственной деятельности. **Научная новизна.** Рассматриваются тенденции образования и модели институтов глобализирующегося общества современности в контексте особенности взаимоотношения образования и социума, человека и государства, процессов. Осуществляется исследование и системный анализ неолиберальных реформ на уровне общества в целом и образования в частности. Исследуются содержательные, структурные и функциональные характеристики концепции «критической социальной философии образования» в контексте институциональных тенденций общественной жизни, а также формы и возможности ее методологического применения. Рассматривается модель «критической социальной философии образования», воплощенная в программы общественного развития и обучения, которые прежде всего призваны научить людей вести самостоятельное и оригинальное исследование себя, социума и системы знаний. Вместе с тем обосновывается, что эти модели и программы не должны быть оторваны ни от индивидуально-коллективной системы нравственных и социальных ценностей, теоретико-прикладного обучения, ни от дальнейшего применения приобретенных ценностей, норм и навыков в повседневной жизни, науке или на производстве, в сфере всех социальных институтов. **Выводы.** Критическая философская, образовательно-воспитательная, педагогико-психологическая общественноориентированная теория, ее модели и концепции стремятся по-новому определить общественный и индивидуальный и общественный разум. Опираясь на эти основания, в перспективе это позволяет философии образования развиваться для разработки более инклюзивного философского видения образования, чтобы обратиться непосредственно к проблемам демократизации и изменения социальных отношений в направлении равенства и социальной справедливости в сфере образования. С точки зрения социально-философского и философско-образовательного, педагогико-психологического, нормативного понимания и социальной критики также необходимо применение активных усилий по реконструкции образования и общества, социального видение

Філософія культури і освіти

того, какими образование и жизнь человека могут быть и каковы их конкретные ограничения в существующих обществах.

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

V. V. ZINCHENKO¹

¹Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, e-mail zinchenko-viktor-viktorovich@mail.ru, ORCID 0000-0001-9729-6861

THE INSTITUTIONALIZATION OF GLOBAL STRATEGIES FOR THE TRANSFORMATION OF SOCIETY AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF CRITICAL THEORY

The purpose. Critical social philosophy of education strives to provide a radical critique of existing models of education in the so-called Western models of democracy, creating progressive alternative models. In this context, the proposed integrative metatheory, which is based on classical and modern sources, concepts, aims for a comprehensive understanding and reconstruction of the phenomenon of education. One of the main tasks in the sphere of education's democratization today, therefore, is to bring to education the results of restructuring and democratization of the society, to reflect changes in conditions of life and thinking, experience and transformation of subjectivity in the context of the technological revolution and globalization. **Methodology.** The critical social theory, which developed in the framework of contemporary neo-Marxism, indicates the need for a thorough analysis of society, however, unlike other theoretical concepts and research programs in order to analyze not a fixation and a statement of the existing social givens. On the contrary, critical analysis of society involves the identification of existing antagonistic, alienating factors that distort public communication. The subject of social analysis is the whole sphere of human and non-human nature, which interacts a person depend on it, the whole system of relations between society and nature, society and man, which is covered by the historical practice of conscious – "praxis". The representative of "pure science" isn't the learning, research subject. He is a public a person, which is the totality of all social definitions included in society and its constituent individuals. For such a "total subject" Object of interest is not something external; on the contrary, the latter appears as a product of his own activity. **The scientific novelty** examines trends in educational institutions and models of globalizing society in the context of our particular relationship of education and society, man and the state, and processes. The research and systematic analysis of neoliberal reforms at the level of society in general and education in particular are conducted. It examines substantive, structural and functional characteristics of the concept of «critical social philosophy of education» in the context of institutional tendencies of social life, as well as forms and possibilities of its methodological application. It consider a model of «critical social philosophy of education», as embodied in the programs of social development and learning, which are primarily designed to teach people how to lead an independent and original research themselves, society and knowledge systems. However, it is proved that the models and programs should not be cut off from any individual and the collective system of moral and social values, theoretical and applied training, nor from further use of the acquired values, norms and skills in everyday life, science, or in production, sphere of all social institutions. **Conclusions.** Critical philosophical, educational, pedagogical-psychological surprisingly theory, its models and concepts seek to redefine public and private and the public mind. Based on these grounds, in the future, it allows philosophy of education to develop a more inclusive philosophical vision of education, to apply directly to the problems of democratization and changes in social relations in the direction of equality and social justice in the field of education. The point of view of socio-philosophical and philosophical-educational, pedagogical-psychological, normative understanding and social critics also requires the use of active efforts in the reconstruction of education and society, the social vision of what education and human life can be and what their specific limitations in existing societies.

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

REFERENCES

Філософія культури і освіти

1. Baron J., Brown R. V. (Eds.). Teaching decision making to adolescents. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – 150 p.
2. Cooper D. Psychiatry and Anti-Psychiatry. – Boston:Paladin,2002. – 192 p.
3. Critical Encounters in High School English. – New York: Teachers College Press,2009. – 256 p
4. Critical Pedagogy: Where Are We Now? (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education). – New York: Peter Lang,2007. – 416 p.
5. Dewey J.Democracy and education. New York: The Free Press, Macmillan Company, 1966. - 212 p.
6. Freire P. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. - New York: Bergin & Garvey Paperback,1986. – 207 p.
7. Freire P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives). – New York: Rowman & Littlefield Publishers,2000.– 176 p.
8. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. - New York: Continuum,1996. – 192 p.
9. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl. – Paris: Seuil, 1971. – 220 p.
10. Illich I. Geuder. – New York: Panteon books, 1982. – 192 p.
11. Jacoby R. Social Amnesia: A Critic of Conformist Psychology. – Boston:Campus Politics,2005.– 219 p.
12. Kennedy Paul.M. Preparing For The Twenty-First Century. - New York: Random House, Vintage Books, 1994. – 448 p.
13. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. - Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 1989.- 288 p.
14. Kellner D. New life conditions, subjectivities and literacies: Some comments on the Lukes reconstructive project,// Journal of Early Childhood Literacy, 2002,Vol. 2 (1): 105-112.
15. Kellner D. New Technologies/New Literacies: reconstructing education for the new millennium,//Teaching Education, 2000,Vol. 11, No. 3: 245-265.
16. Kellner D. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education, - in Ilana Snyder, editor, Silicon Literacies. - London and New York: Routledge, 2002. – P.154-169.
17. Laing R.The Divided Self.– Harvard: Harvard Press, 2001. – 341 p.
18. Lichtman R. The Production of Desire:The Integration of Psychoanalysis into Marxist Theory.–New York: The Free Press, 2002. – 482 p.
19. Reich Ch. The Greening of Society.– New York:Bantam Books,2007.– 306 p.
20. Paulo Freire: A Critical Encounter (Political Science/Sociology) by Peter Leonard and Peter McLaren. – London: Routledge,1993. – 208 p.
21. Richard W. P. “Critical Thinking“ {Foundation for Critical Thinking}. - Santa Rosa, 1993. – 371 p.
22. Richard W. P., L.Elder.Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. – Upper Saddle River:FT Press,2012.- 384 p.
23. Richard W.P., L. Elder.Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life.- Upper Saddle River: Prentice Hall, 2000.-428 p.
24. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Published in association with Theory, Culture & Society). – London:Sage Publications Ltd, 1995.-224 p.
25. Sintschenko V.V. Die ideologischen kriegler der globalisierung: feindschaft ideologishe front des neoliberalismus gegen gesellschaftliche alternativen//Dny vědy. – 2013. – Dil 24. – Praha: Publishing House «Education and Science». – S.46-51.
26. Waters M. Globalization. – London/New York:Routledge, 2001. – 272 p.
27. Freire P. Pedagogy of the Heart. – New York: Continuum,1998. – 144 p.

Надійшла до редколегії 30.04.2015

Прийнята до друку 21.05.2015