

**Ірина ПРЕДБОРСЬКА**

**РЕВОЛЮЦІЙНА ПЕДАГОГІКА  
П.МАКЛАРЕНА:  
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ  
ОГЛЯД**

*У статті аналізується філософсько-педагогічна концепція американського професора П.Макларена. Показано філософсько-педагогічні витоки революційної педагогіки, її мета та специфіка. Онтологічний аспект революційної педагогіки пов'язаний із основними протиріччями сучасного капіталізму, які формують виклики до освіти. Її епістемологічний аспект зводиться до з'ясування, як організувати процес пізнання, щоб зрозуміти невидимі інтенції владних відносин в освіті і в подальшому їх подолати. Антропологічний та праксеологічний аспекти — полягають у інтелектуальній самореконструкції, самовизволенні індивіда від владних дискурсів засобами освіти.*



Орієнтир України на інтеграцію у світовий освітній простір зумовлює особливий інтерес до нових філософсько-педагогічних ідей. Часопис «Філософія освіти» постійно знайомить читачів з ними, починаючи з першого номера. Одним з напрямків сучасної філософії освіти є емансипаторсько-педагогічний або як його ще називають в Північній та Південній Америці (територія виникнення і найбільшого поширення даного напрямку) — радикальна педагогіка. До неї входять: критична педагогіка П.Фрейре, феміністські педагогіки, гранична педагогіка Г.Жиру, антипедагогіка А.Ілліча, революційна педагогіка П.Макларена. Про деякі з названих педагогів вже згадувалось у нашому часописі. Дана стаття ставить за мету проаналізувати філософсько-педагогічні ідеї П.Макларена, знайомство з якими буде продовжено в наступних номерах.

Нагадаємо, що емансипаторсько-педагогічний напрямок заперечує освітні концепції, які не враховують протиріччя індустріального суспільства та вплив політики на освіту. Визнає необхідність включення освіти у

рух за визволення особистості від панування відчужених структур та ідеологій, виховання емансипованих суб'єктів, здатних до вільного дискурсу шляхом формування у них критичного мислення. Можна сказати, що радикальна педагогіка ґрунтується на таких трьох позиціях:

1) розуміння освіти як одного з джерел несправедливості в сучасному суспільстві;

2) тлумачення освіти у світлі методології М.Фуко як результату дифузії влади;

3) розуміння освіти, за виразом П.Фрейре, як практики свободи, пов'язаної з подоланням соціальної несправедливості.

Згідно із радикальною педагогікою, сучасна система освіти і педагогіка спрямовані на підтримку нерівності і гноблення, тому її метою є звільнення людини від будь-якого приниження і гноблення, боротьба проти класизму, сексизму, расизму, ейджизму.

Ідеї радикальної педагогіки сьогодні розвиває і впроваджує в американській освіті П.Макларен — професор вищої школи освіти та інформаційних досліджень Університету штату Каліфорнія в Лос-Анджелесі, США. Його називають «поетом освіти «лівих» [6]. Продовжуючи ідеї П.Фрейре, П.Макларен намагається розкрити взаємозв'язок між освітою і несправедливістю. За його участю вийшло друком біля 40 книжок, багато з яких перекладені 12 мовами [17]. Чотири його книжки були визнані як найкращі з питань освіти американською асоціацією з освітніх досліджень (AESA). А праця «Життя в школах» названа однією з 12 найважливіших книжок про освіту в шерезі інших праць, які написані сучасними відомими освітянами (серед них: П.Фрейре, П.Бурд'є, А.Лліч та ін.) [19].

У 2006 р. ми (я і одна з авторок нашого часопису, дослідниця В.Гайденко) вирішили перекласти одну з книжок П.Макларена — «Навчання як обрядове дійство: на шляху до політичної економії освітніх символів та жестів». З цього приводу ми звернулися до американського посольства в Україні, яке на той час оголосило конкурс грантів на переклад українською мовою книжок видатних американських дослідників. І яке було наше здивування, коли ми отримали відповідь про те, що П.Макларен не відноситься до авторів, твори якого треба перекладати, бо він начебто негідний цього. Про такий перебіг подій ми повідомили автора книжки. Отримавши від нього інформацію, були ще більш вражені фактичним рівнем американської демократії. Виявляється, що через свої політичні погляди, в тому числі пропаганду ідей критичної педагогіки, активну критику американської системи освіти та політики під час президенства Буша (2006 р.), П.Макларен потрапив до так званого списку «Dirty Thirty» (буквальний переклад — «брудна тридцятка») професорів університету лівої орієнтації під номером «1». Право-екстремістська організація — Бруін асоціація випускників (Bruin Alumni Association) Університету штату Каліфорнія в Лос-Анджелесі, яка власне й була ініціатором створення такого списку, організувала відверте цькування, що за своїми

методами нагадує добу маккартизму\*. Веб-сайт даної організації закликав студентів за плату «викривати» професорів, які піддавали критиці політику Буша [18]. За прихований аудіозапис лекції П.Макларена представники цієї організації пропонували сотні доларів США [16]. Наведений приклад є свідченням репресивного ставлення до *Іншого*, а отже, проголошені плюралізм і демократія в США хибують на збитковість та декларативність. У даному контексті стає зрозумілою потреба американського суспільства в ідеях, що презентовані революційною педагогікою П.Макларена.

\*\*\*

Аналіз революційної педагогіки відбуватиметься на основі осмислення її переважно онтологічних та епістемологічних засад. Розробляючи онтологічні засади своєї філософсько-педагогічної концепції, П.Макларен спирається на діалектику К.Маркса, ідеї гегемонії А.Грамші, критичну педагогіку П.Фрейре. Але він перебудовує і перевизначає попередні парадигми, поєднуючи їх разом у вигляді низки дискурсів, що трансформуються і здатних радикалізувати людську свідомість через такі соціальні інститути, як політика, культура та освіта. П.Макларен намагається застосувати їх для аналізу сучасного суспільства. Філософ стверджує, що природа капіталізму не змінилась, а лише набула інших форм: капіталізм у США «рухається у напрямку створення імперії», наслідуює ту ж саму усталену логіку імперіалізму, притаманну його раннім стадіям — концентрація і централізація капіталу. Проте сучасний імперіалізм все ж таки має свої відмінності від тієї його стадії, що досліджував В.Ленін. П.Макларен вбачає їх у тому, що «сьогодні імперіалізм тримається не тільки на приватному фінансовому капіталі, а й також на державному фінансовому капіталі»; він базується на імпорті додаткового капіталу (в той час, як за часи Леніна переважав експорт додаткового капіталу). «Наприклад, після війни у В'єтнамі США з нації-кредитора перетворилися на націю-боржника» [14], — зауважує дослідник. Розуміння цих змін дуже важливо, на його думку, для оцінки сучасних освітніх процесів, оскільки «освіта в умовах глобалізації розглядається як засіб просування ринкової економіки» [12, 139].

Розкриваючи взаємозв'язок між педагогікою і несправедливістю, П.Макларен спирається на концепцію гноблення, сформульовану І.М.Янг. Згідно з нею, сучасне гноблення видозмінилося з часів колоніалізму і презентоване такими формами: експлуатація, маргіналізація, безсилия, культурний імперіалізм, насилля [2]. Тому критика дослідника спрямована проти глобалізації, транснаціонального капіталізму та його наслідків: «Неоліберальна глобалізація перетворює світ на єдиний спосіб виробництва і веде до органічного об'єднання різних країн та регіонів у єдину глобальну економіку на основі логіки накопичення капіталу у світовому масштабі. Неринкові струк-

\* Рух у суспільному житті США, спрямований на політичну боротьбу з інакомислячими у 50-х р. XX століття.

тури зникають, оскільки вони швидко поглинаються капіталістичними відносинами. Глобальне класоутворення спричинює прискорений розподіл світу на глобальну буржуазію та глобальний пролетаріат» [10, 25]. Класовий підхід до аналізу «нового капіталізму» [10, 24] дозволяє досліднику підсумувати, що в класово орієнтованому соціумі освіта завжди слугує інтересам панівного класу: «Бізнес відкриває зелену вулицю для перегляду навчання у їх (міжнародні корпорації і т.п. — прим. І.П.) власних цілях, оскільки образ *homo economicus* формується освітньою політикою і практикою корпорацій, транснаціональних бізнесових конгломератів та їх політичних прихильників, які стають провідними раціоналізуючими силами освітніх реформ» [10, 28].

П.Макларен концентрує свою увагу на навчанні як одному з вирішальних засобів виробництва знання і політизації особистості. Слідом за критичною педагогікою, освіта розуміється як «інструмент для вирішення проблем, пов'язаних із безробіттям і бідністю» [12, 139]. Стаття «Педагогіка гноблення: короткий погляд на законопроект «Жодна дитина не забута», написана ним разом з Р.Фарахмандпуром, присвячена критиці сучасної системи державної освіти у США. Коли продивляєшся сайт П.Макларена, вражає один постер, на якому зображена труна з надписом «Смерть державної освіти». На мою думку, він дуже добре пасує змістові даної статті в якості ілюстрації. В ній аналізуються наслідки для американської державної освіти прийнятого у 2001 році законопроекту «Жодна дитина не забута» — «неоліберальна соціальна і економічна політика, спрямована на реалізацію методів аутсорсингу і скорочення виробництва задля гнучкості та ефективності. Згідно з неоліберальною економічною моделлю, школи повинні діяти за аналогією до корпоративних організацій. Так само, як за індексом Доу-Джонса вимірюють ефективність компаній і відображають пульс Уолл-Стріт, так і в «Щорічний доповіді про відповідний прогрес» (Adequate Yearly Progress Report — АУР) вимірюється і оцінюється ефективність державних шкіл. Одним з найбільш згубних результатів законопроекту «Жодна дитина не забута» є те, що влада штатів тепер може закрити на невизначений термін або на перебудову «відсталі школи», які не відповідають вимогам, що визначені докладом» [11].

Автори статті виокремлюють низку недоліків державної освіти США. Одним з них є надмірне захоплення тестуванням, зокрема впровадженням стандартизованого тестування, яке досягло апогею вже у середині 1990-х років. З цього приводу П.Макларен в статті «Критична педагогіка за доби неоліберальної глобалізації» пише: «Стандартизовані тести нав'язуються як засіб для забезпечення узгодження освітньої системи із глобальною економікою. Існує також рух, спрямований на розвиток міжнародних стандартизованих тестів, що підштовхує до освітньої конвергенції та стандартизації між націями» [10, 28]. Це, в свою чергу, створює можливість контролювати нації-держави та виправдовувати свій поширюючий вплив на них, а також слугує гомогенізації освіти серед

регіонів та націй. І все через те, як підсумовує П.Макларен, що «сам капітал захопив майже кожен сферу життя Сполучених Штатів...» [10, 28].

Фактично стандартизована навчальна програма і стандартизоване тестування збільшують розрив у досягненнях між бідними та багатими шкільними округами. Звідси випливає наступний недолік американської системи освіти — зростаюча ресегрегація шкіл — те, що інший американський дослідник Дж.Козол називає «апартеїдом у шкільній освіті». Він повідомляє про те, що «у 48% старших\* шкіл у найбільших регіонах країни (ті, що мають високу концентрацію чорних та латиноамериканських учнів) менш ніж половина вступивших дев'ятикласників провчили необхідні чотири роки. З 1993 по 2002 роки на 75% збільшилась кількість старших шкіл, які видають атестати менш ніж половині своїх випускників через чотири роки навчання. У 94% округів у штаті Нью-Йорк, де більшість учнів є білошкірими, майже 80% з них закінчили старшу школу через чотири роки. У 6% округів, де чорношкірі та латиноамериканські учні складають більшість, відсоткове співвідношення значно менше — біля 40. У 120 старших школах Нью-Йорка (що прийняли біля 200 тис. учнів, які презентують меншину)... менше 60% поступивших дев'ятикласників довчили до дванадцятого класу» [11].

Серйозним прорахунком у американській державній освіті є абсолютизація прагматизму в освіті, зокрема її орієнтація на бізнес-модель навчання, пов'язаного з конкретною професією: «У «орієнтованих на ринок класах» учні «ведуть перемови», «підписують контракти» і беруть «відповідальність» за своє власне навчання. У багатьох класах учні можуть охоче діяти як «олівцевий менеджер», «менеджер мила», «менеджер дверей», «лінійний менеджер», «менеджер часу» и «менеджер гардеробу» або «менеджер м'яча». Це означає, що кожен може кимось стати — отакий собі різновид мотивації освітньої діяльності.

Звичайна справа — розглядати школярів як «активи», «інвестиції», «виробничі одиниці»... Школи визначають навички та знання, які учні повинні отримати як «товари» і «продукти», що споживаються «ринком освіти» [11]. В умовах домінування ринкової моделі державної освіти та скіннерівського контролю над учнями, як зазначають дослідники американської освіти, вчителі перетворюються на «менеджерів класу», завдання яких полягає у тому, щоб «накачати трошки «додаткової вартості» у недооцінених дітей» [11].

Автори статті про американську освіту вважають, що причина подібного стану речей полягає у мілітаристській орієнтації політики Буша, результатом чого стало зменшення фінансування державної освіти у США: «Вплив адміністрації Буша на соціальну і економічну політику

\* Прим.автора. У США існує три ступеня школи: початкова (*elementary*), середня (*middle*) та старша (*high*), до якої входять учні старших класів (9-12 кл.)

був руйнівним для державної шкільної освіти, що спонукає багато шкільних округів скорочувати шкільні програми та послуги» [11].

Звичайно, що існують рухи, здійснюються акції протесту, що протистоять неолібералізму і подібним атакам на державну освіту. Однак, як зазначають П.Макларен і Р.Фарахмандпур, «більшість з цих рухів радше лікує симптоми неолібералізму, ніж саму хворобу. Чого їм бракує, так це розуміння природи капіталізму, розуміння, яке можливе лишень при застосуванні марксистського аналізу» [11].

Самий час зупинитися на розумінні марксизму П.Маклареном. Як і П.Фрейре, він відкидає авторитаризм та догматизм, що були притаманні соціалістичним режимам. Не вірить в те, що «сталінізм був втіленням марксистського проекту створення «реально існуючого соціалізму» [9, 190]. Дослідник намагається вийти за межі марксового економічного редукціонізму і класово-дихотомічного підходу до соціальних і культурних процесів у сучасному суспільстві. «Моя позиція, — пише він, — це культурний критицизм — врахування специфічних логік неекономічних чинників» [10, 88]. Вона ґрунтується на припущенні, що некласові процеси, які охоплюють расові, гендерні відносини, можуть «підривати умови існування основних класових процесів усередині капіталізму. Інакше кажучи, некласові процеси, що охоплюють расові і гендерні відносини, можуть спричинити зміни в умовах для трансформації класових процесів у західних капіталістичних суспільствах... Мій аргумент, — пояснює далі П.Макларен, — полягає у тому, що не потрібно всі інші соціальні і культурні процеси пов'язувати тільки з класом, тобто класовий аналіз ставити вище за гендерний або расовий аналіз...» [10, 88]. Філософ дотримується неекономічно-детерміністичної інтерпретації марксизму, запропонованої єгипетським неомарксистом С.Аміном. Згідно з нею, капіталістичний спосіб виробництва не зводиться лишень до статусу економічної структури. Закон цінності скеровує як економічне відтворення капіталізму, так і всі інші аспекти соціального життя у капіталістичному суспільстві. Відповідно до Аміну, суспільство складається з різних сфер: економіки, політики і культури, кожна з яких володіє своєю специфічною логікою і автономією. «Серед цих логік не існує комплементарності. Існують лишень конфлікти серед детермінуючих чинників у межах кожної автономної сфери, що дозволяє обрати різні можливі альтернативні чинники» [10, 89] і знайти рішення серед логік шляхом підпорядкування деяких з них іншим у рамках системи субдетермінації. «Накопичення капіталу, — зазначає П.Макларен, — є визначальною рисою логіки капіталізму і забезпечує канали, через які економічна логіка накладається на політичну, ідеологічну і культурні логіки» [10, 89]. Проте, «оскільки субдетермінація...типізує конфліктний шлях, у якому логіки, що скеровані різними факторами соціальної каузальності, перетинаються, всі соціальні революції обов'язково мають бути революціями культурними» [10, 89]. Отже, П.Макларен фактично пропонує багатофакторний детермінізм, в якому домінує економічна логіка, що, влас-

не, не суперечить матеріалістичному розумінню історії, запропонованому К.Марксом. Звернення до культурного чинника у підході П.Макларена до аналізу суспільних явищ цілком зрозуміле з огляду на зростання ролі освіти та культурної гетерогеності у сучасному соціумі, появу такого виду гноблення, як культурний імперіалізм, тощо.

Однак пошук шляхів подолання однофакторного детермінізму у поясненні соціальних процесів презентований й іншими підходами у сучасній соціально-філософській думці. Зокрема, можна згадати про неодетерміністичні інтенції з їх відмовою від жорсткої каузальності, що притаманні деяким філософським концепціям. Так, американський соціолог Д.Белл, відкидаючи будь-який «однобічний детермінізм» у намаганні звести руйнівні сили суспільства до одного джерела, вважав, що різні сфери соціуму самостійні, кожна наділена незалежною від інших логікою розвитку.

А Р.Дарендорф виступає як прихильник автономізації, розподілу площин у соціумі, в яких зміни можуть відбуватися автономно. Він піддає критиці К.Маркса за зсув різних площин, в яких відбуваються соціокультурні переміщення. На думку Р.Дарендорфа, хронологічний збіг двох великих подій історії: промислового перевороту та реорганізації у царині цивільно-політичних інституцій, який втілюється у Великій Французькій революції, викликав формування хибних вихідних позицій у К.Маркса, котрий сполучив площини змін, дійшов висновку, що це шерех послідовних причинних подій. А Р.Дарендорф стверджує, що мала місце зустріч в той самий час і в тому самому місці (Європа) двох цілковито різноспрямованих процесів, які, безперечно, пов'язані між собою, але не в пропонуваній К.Марксом послідовності [4].

А.Тойнбі також обстоює точку зору щодо автономізації площин. Він підкреслює, що розквіт і в'янення культур є значною мірою автономною площиною стосовно до техніко-економічних досягнень. «Огляд низки фактів і ситуацій, — пише А.Тойнбі, — виявить з неминучістю випадки, коли техніку вдосконалювали, а цивілізації при цьому лишалися статичними й навіть занепадали; будуть і приклади протилежного гатунку, коли техніку не розвивали, а цивілізація між тим була дуже динамічною» [3].

З Р.Дарендорфом та А.Тойнбі солідаризується П.Бурд'є, для якого «соціальний простір — це багатовимірний, відкритий ансамбль відносно автономних полей»...[1]

Але повернемося до марксистських позицій П.Макларена. Свої погляди він презентує як філософія марксизму-гуманізму\*, який дослідник

\* Марксизм-гуманізм — одна з сучасних течій марксизму, що фокусується на гуманістичному аспекті вчення К.Маркса. Засновником філософії марксизму-гуманізму є Рая Дунаєвська (1910—1987). У своїх працях, інтерв'ю, бесідах П.Макларен крім Маркса, Фрейдера часто згадує Р.Дунаєвську, погляди якої суттєво вплинули на становлення його філософсько-педагогічної концепції. Р.Дунаєвська народилася в Україні, була секретаркою-перекладачем Л.Троцького у Мексиці. Після розриву з ним зайнялася вивченням економіки СРСР і ранніх праць Маркса. До її теоретичних здобутків належить теорія державного капіталізму (до якого вона відносить й СРСР) та інтерпретація гегелівської діалектики, з чого, власне, і бере свої витoki марксизм-гуманізм [20].

впроваджує в царину критичної педагогіки, котра, на його думку, потребує поглиблення та збагачення за рахунок культурної теорії та політичної економіки. В статті «Революційна педагогіка і постреволюційний час» П.Макларен досліджує виклики та можливості, які надає критично налаштованим освітянам філософія революційної боротьби. Критична педагогіка повинна:

- 1) відображати історичну особливість через відповідні категорії;
- 2) апелювати до конкретних проблем і контекстуально-специфічних антагонізмів;
- 3) порушувати проблеми людських потреб;
- 4) вивчати роль і можливості знання в системах репрезентацій і конструювання владних відносин в освіті;
- 5) переусвідомити проблему «способів виробництва», беручи до уваги сучасний контекст глобального капіталізму;
- 6) боротися проти усіх видів гноблення;
- 7) центруватися навколо базових потреб людства для виживання;
- 8) залучати політику економічного та ресурсного розподілу, а також політику визнання, підтримки та відмінності;
- 9) прагнути до ідеалів комунікативної демократії в рамках більш широкого бачення соціалістичної демократії;
- 10) формувати свою політику на основі глибокої поваги до життєвого досвіду та епістемологічних позицій пригноблених [10, 93—103].

Критична педагогіка розглядає освіту як засіб політичної боротьби [10, 33], а П.Макларен поєднує цей погляд із марксистським аналізом суспільства, виокремлюючи основні проблеми і протиріччя сучасного капіталізму, у якому ця боротьба має здійснюватися.

У порівнянні критичної педагогіки з революційною можна виявити наступні розбіжності. «Критична педагогіка ґрунтується на діалектичному та діалогічному процесі, що передбачає взаємний обмін між вчителями та учнями — обміні, який залучає до завдання реконструкції, переформулювання та переосмислення проблеми розуміння себе, посилюючи діалектичний аспект структурними й відносними вимірами знання, особливо у вимірі влада/знання» [9, 185]. «Революційна педагогіка йде далі. Вона розгортає відносини влада/знання у напрямку колізії з їх внутрішніми протиріччями...» [9, 185]. Завдання революційної педагогіки — створити такі педагогічні умови, які б «сприяли розвитку критичної свідомості для подолання економічного відчуження і трансформації існуючих соціальних умов виробництва через масову політичну акцію» [12, 145]. Тобто вимір влада/знання у П.Макларена виступає лишень як один з проявів владних відносин у суспільстві. В одному з інтерв'ю професор пояснює, що використовує термін «революційна педагогіка» для висвітлення проблем сучасного суспільства та безкомпромісної критики проти імперіалізму та неолібералізму, яку «вітчизняні (американські. — прим. І.П.) течії критичної педагогіки не здійснюють» [15, 13]. Ідеї революційної педагогіки П.Макла-



рен «висуває як контрапункт до багатьох освітніх програм, що характеризує їх з точки зору «соціальної справедливості». Через ідеї революційної педагогіки він залучає студентів до «критичного дослідження епістемологічного, аксіологічного вимірів демократії» [15, 14].

Епістемологічні засади революційної педагогіки описуються за допомогою таких понять, як «критичне знання», «критична епістемологічна практика», «критична свідомість». Революційна педагогіка спрямована на рефлексійне сприйняття світу і присвячена практиці трансформування знання через епістемологічну критику, яка являє собою пізнавальну процедуру «розпоковки» індивідом культурно-історичних і соціокультурних репрезентацій та аналіз їх історичних витоків\*. До того ж звертається увага на те, як різні означення приховувались усередині організаційних структур, інституціональних заходів, конкретних і суперечливих соціальних відносинах. П.Макларен розглядає знання як таке, що виходить за межі своїх семіотичних кінцевих продуктів та мандрує інтертекстуально в межах гранично визначених систем інтелігібельності. Критичне знання розуміється як постійно відкрите, виявлене, незавершене. На цьому шляху воно залишається передбачуваним по відношенню до існуючих соціальних відносин і епістемологічних переключень, що перешкоджає як соціальній онтології знання, так і його процесуальній мандрівці від «факту» до «цінності». Критична епістемологічна практика вивчає не тільки контекст знання, а й також методи його виробництва. Вона зорієнтована на розуміння того, як:

- а) ідеологічні конструкції кодуються та управляються;
- б) у процесі спілкування використовуються різні стилістичні прийоми, жести для того, щоб через освіту підтримати відносини домінування і гноблення;
- в) інтерпретативні рамки, за допомогою яких ми організуємо почуття, конструюють пануючі стереотипи;
- г) провідні категорії нашого повсякденного дискурсу інтерпретують невидимі та невідомі реальні соціальні відносини експлуатації [9, 186].

Для вирішення даних епістемологічних завдань революційної педагогіки П.Макларен звертається до ідей структуралізму і постструктуралізму, які можна розглядати як ще один теоретичний виток його філософсько-педагогічної концепції. Згідно з ідеями структуралізму та постструктуралізму, культура розглядається як сукупність знакових систем, через які здійснюється вплив на підсвідоме, а влада здійснює своє панування шляхом інституціоналізованого дискурсу.

З метою виявлення шляхів, через які конструюються різні репрезентації та практики, що легітимізують ієрархічні стосунки в аудиторіях, П.Макларен досліджує культурне поле освіти. Предмет дослідження

\* У Г.Жиру аналогічна процедура називається демістифікацією і є одним з завдань граничної педагогіки.

логічно узгоджується з розумінням ним місця і ролі культури в соціальних процесах [10, 123], про що вже згадувалось у статті. Культура відноситься до системи символів. Вона є історично сформованою моделлю передачі втілених значень у символах, системою успадкованих понять, виражених через символічні форми засобами, за допомогою яких люди взаємодіють, розвивають свої знання. Культурне виробництво має велике значення усередині соціальної структури і підтримується владою та домінуванням через ідеологію і ритуал.

Ідеологія — одне з провідних понять в концепції П.Макларена. «Серцевина революційної педагогіки..., — пише він, — залучення до критики ідеології, виявляючи невидиму граматику ринкової логіки, якою просякнутий лексикон повсякденного життя. Це означає боротьбу за виробництво значення, за те, що надасть можливість маргіналізованим групам висловитись, ідентифікувати і здійснити кроки до трансформації джерел пригнічення й експлуатації» [12,144].

У радикальній педагогіці існує чимало підходів до визначення даного поняття. Так, американський прихильник марксизму М.Дейл обмежує поняття ідеології, визначає її як ідеї, що є хибними, сприяють відтворенню класового панування і пояснюються виробничими відносинами.

П.Макларен вважає, що найбільш придатним для розвитку емансипаторської політики в освіті є підхід до ідеології представника граничної педагогіки Г.Жиру. Неспроможність аудиторної педагогіки як форми ідеологічного виробництва він вбачає у тому, що вона не дає можливості і викладачам, і студентам визнавати пріоритет їх власних епістемологічних вимог на істину. Концепція ідеології Г.Жиру ґрунтується на теорії інтересів. Тобто він враховує інтереси, що втілені у різних дискурсивних формаціях (за Фуко) і відносинах «влада/знання» як в аудиторіях, так і в суспільстві. У цілому Г.Жиру визначає ідеологію як універсальне поняття, «як виробництво, споживання і репрезентацію ідей та поведінки, які як спотворюють, так і висвітлюють природу реальності. Як низка значень і ідей, ідеологія може бути як узгодженою, так і суперечливою, може функціонувати як у сфері свідомого, так і несвідомого..., може існувати як на рівні критичного дискурсу, так і у сфері життєвого досвіду і практичної поведінки» [5, 143].

П.Макларен, солідаризуючись з даною концепцією, вважає, що ідеологія — це засіб і результат людського досвіду, включає виробництво множини ідентичностей, працює в сфері безсвідомого і через структури потреб, впливає на формування здорового глузду і на критичну свідомість [8, 169]. З його точки зору, найбільш продуктивні для критичної педагогіки ідеї в концепції Г.Жиру знаходяться в її функціональному полі. Вони визначаються розумінням ідеології і як засобу, і як результату людського досвіду. Поєднання концепту ідеології із соціальною боротьбою висвітлює невід'ємність знання від влади, тобто посилює можливість викриття влади наукових дискурсів над свідомістю індивідів. Виходячи з

розуміння ідеології як форми культурного виробництва, Г.Жиру вважає, що критика ідеології складається з матеріальних маніпуляцій як знаками, так і прихованої маніфестації суб'єктивності і поведінки, оскільки ідеологія для нього — це низка репрезентацій, представлених як людською свідомістю, так і поведінкою. Тому в радикальній педагогіці ідеологія розглядається як засіб осмислення шляхів, якими значення конструюється і матеріалізується в текстах, культурних формах, зокрема, фільмах, книжках, навчальних програмах, моді та ін. Таке розуміння ідеології уможливує викриття тих аспектів домінуючої культури, які формують студентську суб'єктивність у рамках владних відносин. Нарешті, Г.Жиру виявляє моменти індивідуального «самовиробництва» з метою критики і конструювання емансипаторсько-педагогічної практики. У цьому відношенні, як зазначає П.Макларен, «продуктивні аспекти ідеології можуть допомогти радикальним викладачам поєднати більш ефективно навчальну практику із студентським досвідом» [8, 157].

Аналіз ідеології і викладання з точки зору ритуального дійства посилює значимість відмінностей і звичайних речей у нашому житті. Ритуал — похідне поняття в концепції П.Макларена. Воно розуміється як ключовий аспект культурного виробництва, як ідеологічна подія, як об'єктифікований розподіл культурного капіталу домінуючої культури (смаки, норми, настанови). Дослідник виходить з того, що культура є інкорпорованою в нас через символи і жести. Вона є сформованою взаємопов'язаними ритуалами і ритуальними системами. Ритуали є формами встановленого значення. Вони мають місце як у приватному, так і суспільному житті. Тому ритуали стали частиною соціально зумовлених, історично здобутих і біологічно конституюваних ритмів і метафор людської організації. Вони завжди пов'язані із макровідносинами влади, привілеями.

Осмислення П.Маклареном поняття ритуалу відбувалось у контексті ідей постструктуралізму про нерозривність чуттєвого і інтелектуального первнів, зрощування тіла з духом, «тілесну свідомість» (М.Фуко, М.Мерло-Понті). Використання принципу «тілесності» посилює значення чуттєвості у становленні автономного суб'єкта. У П.Макларена процес ритуалізації допомагає створити світ для соціального актора через такі поведінки, як формуючі тілесні жести. Він говорить про соматичну культуру як таку, що втілена через наші тілесні дії і жести, ритуали як частину соціально зумовлених і біологічно сконструйованих ритмів і метафор людської організації. «Ритуалізація — це процес, який включає втілення символів, символічних жестів, парадигм через сформовані тілесні жести» [7, 50].

Дослідження ритуалів у революційній педагогіці є дуже важливим для розуміння ідеологічного впливу на людей в контексті політичної та ідеологічної боротьби. Оскільки ритуал знаходиться усередині будь-якої ідеологічної конструкції, його вивчення уможливує розкриття того, як влада через ритуали — особливі культурні форми — об'єктивує символічне, що слугує підтримці соціального устрою, соціальної несправедливості.

П.Макларен вважає, що в освіті важко розпізнати і зрозуміти культурну політику ритуального дійства, тому що ритуали переносять в аудиторію суспільні та культурні ідеології. Дослідник розвиває *аудиторну ритуалогію* як необхідну складову дослідницької програми критичної освіти. Він демонструє потенціал ритуальних досліджень для діагностування невідомих процесів і механізмів, залучених до творення особистостей учнів, висвітлює політичну роль навчання у відтворенні відносин ієрархії і нерівності та підтримки технократичного підходу до освітньої практики.

В освіті склалося чимало ритуалів як пояснювальних дій у вивченні освітніх практик. Ритуали застосовуються під час співу національного гімну, «дня відкритих дверей», молитви, зборів, засідань, вручення дипломів, посвячення у студенти, церемоній відкриття та ін. У рамках радикальної педагогіки поняття ритуалу активно обговорюється. Так, в своїх працях Г. Жиру, М. Ешпл говорять про необхідність аналізу шкільних ритуалів у контексті культурного середовища, проблематизуючи відносини навчання, влади, конфлікту і класу. Для Г.Жиру школа виступає тою установою, що легітимізує певні практики з раннього дитинства, надаючи перевагу багатим і білим. Представник критичної педагогіки М.Ешпл, зокрема, торкається питання, як рутини і ритуали шкільного життя впливають на школу як соціально-економічний інститут. «Проте недооцінка ритуалу соціальними науками, — зауважує П.Макларен, — призвела до нерозуміння дослідниками того, що навчання (інструкції, вказівки) є ритуалізованим дійством» [7, 25].

Етнографічні дослідження, які він проводив серед студентства, дозволили зрозуміти механізм ритуалізації навчання. Дослідник показує, як у процесі навчання відбувається емоційне інвестування певного виду знань студентами, у результаті чого відмінність між символами, які вони використовують, та їх діями стає номінальною: студенти вже є і засобами, і кінцем ритуалізованої дії. Даний процес здійснюється завдяки *ритуальному знанню*, як такому ідеологічному продукту, «який підкреслює емоційне інвестування або тілесне знання» [8, 172]. Тобто це такий результат пізнавальної діяльності, коли тіло механічно відтворює ідеологічно закарбовані (закодовані) жести, рухи\*.

Револьюційна педагогіка П.Макларена ґрунтується на вірі в те, що мислячі, усвідомлені в суті соціальних відносин люди стануть активними учасниками зміни суспільства, що тільки уява та створення світу поза капіталістичного закону цінностей приведуть їх до реалізації боротьби, яка є їх історичним правом і завданням досягти свободи. Він стверджує: «Револьюційна критична педагогіка може сприяти розумінню історії як процесу, у якому людство творить своє власне суспільство, навіть за умов

\* Наприклад, це можна проілюструвати наступними виразами: «руки дубіють від страху», «мускули закріпаються від страху», «жах застигає в очах». Може виявлятися у нав'язливих рухах тіла.

частіше всього відсутності власного вибору і тому переважання інтенцій інших... Дії людства це те, що надає форм історії. Історії не задається форма і сутність абстрактними категоріями. Ідея про те, що майбутнє суспільство стане запереченням існуючого, знаходить своє вираження в класовій боротьбі» [14, 19]. Вона, з точки зору революційної педагогіки, спрямована на визволення від расового, класового гноблення.

Класова боротьба, на думку П.Макларена, це — результат сформованої критичної свідомості у індивіда, тобто усвідомлення ним природи капіталістичних соціальних відносин засобами освіти. Наявність критичної свідомості дозволяє учню зрозуміти, як міф домінуючих дискурсів, точніше міф, завдяки якому здійснюється гноблення і маргіналізація, може бути реконструйований. Таким чином, набуття критичної свідомості означає, що індивід трансресує по відношенню до існуючих соціальних відносин і теоретично займає позицію над ними, яка, на думку філософа і освітянина, «повинна допомогти тим, хто залучений до педагогічного досвіду для того, щоб вийти за межі власного відчуження» [15, 13].

У такий спосіб П.Макларен і Г.Фішман у статті «Переосмілюючи критичну педагогіку та спадщину Грамші і Фрейре» відповідають на головне питання, сформульоване ще А.Грамші у «Тюремних зошитах»: краще думати, не маючи критичної свідомості або краще розробити свідомо і критично власну концепцію світу? Дослідники підкреслюють важливість колективної критичної свідомості, що виходить за межі соціальних відносин домінування, оскільки вони підтримують здатність людства не тільки зрозуміти світ, але й, що більш важливо, трансформувати його [13].

У своїй книзі «Че Гевара, Пауло Фрейре та педагогіка революції» [9, 97—105; 184—191] П.Макларен визначає низку педагогічних стратегій (включаючи критику ідеології) для залучення педагогів до боротьби проти глобального капіталізму. В антикапіталістичному проекті дослідник закликає їх стати моральним взірцем у боротьбі проти соціального гніту, а також розвивати і плекати «радикальні надії» та дух «утопічної войовничості», що у певний момент кульмінації має привести до революційної єдності теорії і практики.

Таким чином, онтологічний аспект революційної педагогіки пов'язаний із численними взаємозалежними процесами сучасного капіталістичного суспільства, які формують його основні протиріччя і виклики до освіти. Епістемологічний аспект революційної педагогіки зводиться до з'ясування, як організувати процес пізнання та мислення для того, щоб зрозуміти приховані, невидимі інтенції владних відносин в освіті і суспільстві і в подальшому їх подолати. Антропологічний аспект — полягає у інтелектуальній самореконструкції, самовизволенні від міфів і тоталізуючих дискурсів, самоусвідомлення індивідом своєї ролі у суспільстві. Праксеологічний аспект революційної педагогіки виявляється у розуміння того, що соціальна дія — це усвідомлений акт індивіда, спрямований на зміну соціальних відносин домінування та підкорення і трансцендування за межі власного відчуження.

### Література:

1. Бурдые П. Социальное пространство и генезис «классов»// Вопросы социологии.— 1992. — Т. 1. — № 1. — С.27.
2. Макларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику // Вопросы образования. — 2006. — № 2. — С.61-73.
3. Тойнби А.Дж. Постижение истории. — М.:Издательство Прогресс, 1991. — С.227.
4. Dahrendorf R. Life Chances, Class Conflict and Social Change // Modern German Sociology. — N.-Y., 1987. — P.249.
5. Giroux Henry A. Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Oppression. — Bergin and Garvey, 1983. — P.143.
6. Kincheloe J.L. Foreword // McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. — New York, Oxford, 2000. — P.ix.
7. McLaren P. Schooling As a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. — N.-Y.; Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC., 1999.
8. McLaren P. On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Politics of Empowerment // Social Text . — 1988. — № 19-20. — P.153-185.
9. McLaren P. Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. — N.-Y.; Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC., 2000.
10. McLaren P. Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire. — N.-Y; Toronto: Royman & Littlefield Publishers, 2005.
11. McLaren P. and Farahmandpur R. The Pedagogy of Oppression: A Brief Look at 'No Child Left Behind' //Monthly Review. — July-August, 2006. — Vol.58. — № 3// <http://monthlyreview.org/0706mclaren.htm>
12. McLaren P. and Farahmandpur R. Teaching against Globalization and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy // Journal of Teacher Education/ — March/April, 2001. — Vol.52. — № 2/ — P.136-150.
13. McLaren P. and Fischman G. Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis.// Cultural Studies — Critical Pedagogies. — Vol.5. — № 4. — 2005. — P. 431.
14. McLaren P. and Jaramilo N. Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism. — Rotterdam: Sense Publishers, 2007. — P.63.
15. Rage and Hope: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism and Critical Pedagogy /edited by Peter McLaren. — N.-Y., 2006.
16. Samuel Day Fassbinder, «The 'Dirty Thirty's' Peter McLaren//[mrzine.monthly-review.org/.../fassbinder060406.html](http://mrzine.monthly-review.org/.../fassbinder060406.html).
17. [en.wikipedia.org/wiki/Peter\\_McLaren](http://en.wikipedia.org/wiki/Peter_McLaren).

18. [www.uclaprof.com/studentshelp.htm](http://www.uclaprof.com/studentshelp.htm) (http://en.wikipedia.org/wiki/Bruin\_Alumni\_Association)
19. <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>.
20. Raya Dunaevskaya // [http://en.wikipedia.org/wiki/Raya\\_Dunayevskaya#References](http://en.wikipedia.org/wiki/Raya_Dunayevskaya#References).

***Ірина Предборська.* Революционная педагогика П.Макларена: информационно-аналитическое обозрение.**

В статье анализируется философско-педагогическая концепция американского профессора П.Макларена. Показаны философско-педагогические истоки революционной педагогики, ее цель и специфика. Онтологический аспект революционной педагогики связан с основными противоречиями современного капиталистического общества, формирующими вызовы к образованию. Ее эпистемологический аспект сводится к тому, как организовать процесс познания, чтобы понять невидимые интенции властных отношений в образовании и обществе с целью их дальнейшего уничтожения. Антропологический и прагматологический аспекты революционной педагогики заключаются в интеллектуальной самореконструкции, самоосвобождении индивида от властных дискурсов посредством образования.

***Iryna Predborska.* A Revolutionary Pedagogy by P.McLaren: Informational and Analytic Review.**

The paper deals with the philosophical and pedagogical roots and essence of a revolutionary pedagogy, a philosophical and pedagogical concept developed by American scholar P.McLaren. The ontological aspect of a revolutionary pedagogy has to do with the main contradictions of the modern capitalist society, which challenges to education. Its epistemological aspect deals with how to organize process of cognition in order to understand invisible intentions of the power relations in education and society with the aim to abolish them. The anthropological and praxiological aspects of a revolutionary pedagogy are the question of a person's intellectual self-reconstruction, self-liberation from power discourses by education.