

УДК 37.013:116+37.014

Віктор ЗІНЧЕНКО

**НЕОЛІБЕРАЛЬНА МОДЕЛЬ
ГЛОБАЛЬНОГО РОЗВИТКУ,
КРИТИЧНА СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТИ І СВІТОВІ СИСТЕМНІ
ПЕРСПЕКТИВИ ДЕМОКРАТИЧНОЇ
ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ**

**Частина друга. Критична теорія,
соціально-філософська модель
філософії освіти і перспективи
демократичної інституалізації
систем суспільства**



Стаття присвячена дослідженню процесів сучасної світової системи освіти в умовах глобалізації. 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. Стверджується, що глобалізація і технологічна революція повинні бути використані для радикальної перебудови та реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивних соціальних змін. Усвідомлення уроків глобального розвитку є необхідним як для теоретичного осмислення сьогоднішніх перспектив світової прогресивної політики загалом та у сфері освіти зокрема, так і для практичних спроб змінити наш світ в інтересах суспільної більшості.

Ключові слова: *глобальний конституціоналізм, неолібералізм, демократична освіта, інтернет-університет, мережевий інститут, комерціалізація освіти, наукова діяльність, суспільний сектор, вища школа, ринковий підхід, критична соціальна філософія освіти, педагогіка пригноблених, критична свідомість, громадянське суспільство.*

Яка роль глобальної системи освіти і критичної теорії у подальшому розвитку та реформуванні інститутів громадянського суспільства та системи освіти і суспільного виховання в Україні? Тенденції розвитку сучасної освіти виводять на необхідність пошуку нових підходів до навчання мис-

лити 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 **теорія критичного мислення**, висхідна від неї **критична теорія освіти** (*теорія критичної освіти і навчання*) і **критична соціальна філософія освіти** яка розроблена і досить успішно розвивається і застосовується за кордоном, але ще дещо 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 визнання у світі пріоритет у цій галузі, зокрема, Д. Келлнер, Р. Ліктмен, Д. Купер. І. Бенджамін, П. Фрейре, Дж. Андерсон, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер, С. Міллер, Р. Лейнг, Д. Надлер, Р. Солсо, Р. Якобі та ін. Однак, на жаль, цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження вчених тілені в освітню систему Америки або інших країн.

Спільне, «конвергентне» в ідеях цих мислителів, які можуть бути застосовані для переборення економіко-політичних і соціально-психологічних криз сучасності, на думку автора, — це, перш за все, просвітництво та раціоналізм, проблема відчуження, фетишизму та хибної свідомості [Див., зокрема: Зинченко, 2013; Зинченко, 2011; Sintschenko, 2012]. Вони ґрунтуються на тому, що хибні форми нашої свідомості є необхідним проявом відчуженого суспільства. Ілюзії виникають тоді, коли суб'єкт відчуває свою діяльність як відділення від свого власного контролю, як прояв соціального відчуження.

Як відзначає Р. Ліктмен: «Неможливо адекватно охопити життя людини без зосередженого врахування взаємозв'язків між розумінням Фрейдом репресивного несвідомого і відкриттям Марксом фетишизму соціально-економічних структур» [Lichtman,2002: р.10]. Необхідно враховувати той факт, що свідоме і несвідоме є не тільки сферами *індивідуально-природного*, але й *соціально-історичного буття* людини. **Несвідоме** за такого підходу є вираженням **надперсонального відчуження** людей і поєднується з марксистською концепцією *фетишизму та оречевлення*. Р. Ліктмен виявляє в соціальному психоаналізі розкриття *індивідуально-репресивного*, а в марксистській — *соціально-структурного несвідомого*, яке є наслідком репресивного суспільного пригноблення [Lichtman,2002: р.205] Соціальна структура детермінує індивідуальну репресію; взаємозв'язки між репресивним несвідомим і структурним є діалектичними. Кожне з них обумовлює і визначає інше.

Несвідоме не слід ототожнювати тільки з певною сукупністю психічних процесів. Воно характеризує також деякі форми соціальної надіндивідуальної поведінки людей, розвитку і функціонування культури і соціуму (норми і стереотипи, ідентифікація, наслідування, соціально-культурні

міфи тощо) [Benjamin,1991: p.184]. Тому поряд з поняттям «психічне несвідоме» є необхідним виділити і *«соціальне несвідоме»*. Воно є такими формами культури, поведінки і пізнання, вплив яких актуально не усвідомлюється і не контролюється людьми. *Несвідоме у своїй основі детермінується суспільством*, яке породжує ірраціональні пристрасті і наділяє своїх членів різноманітними вигадками, перетворюючи таким чином істину у полонянку хибної раціональності. Репресивне несвідоме у своїй основі є соціальним. Фундаментальні протиріччя індивідуально-соціального життя виникають внаслідок ірраціональності соціальних структур.

«Структурне несвідоме» (за Ліктменом) є розпадом відчуженої системи суспільних відносин, що були конституїзовані капіталізованою реальністю та ідеологією. *«Репресивне несвідоме»* — це резервуар біологічних потягів, які виникають внаслідок непримиренних конфліктів між прихованою капіталізованою реальністю і дійсністю, видимістю. Структурне і репресивне несвідоме знаходяться у нерозривній єдності, дзеркально відображаючись одне в одному. Тим самим несвідоме постає не тільки в якості біолого-психічної, а й у якості соціальної реальності. У «демистифікації» та реконструкції соціального життя досягнення марксизму полягає у виявленні ідеології та хибної свідомості, за допомогою концепції товарного фетишизму розкриваючи як відносини між людьми приймають видимість відносин між речами, що, у свою чергу, породжує різноманітні ілюзії, деперсоніфіковані уявлення про людину. Психоаналіз же, в свою чергу, встановлює, що глибинні конфліктні соціальні структури маскуються за допомогою феноменальних форм індивідуального життя, містифікуючи (відчужуючи) глибинну початкову сферу несвідомого. Критичний, «негативний» психоаналіз досліджує суб'єкт, суб'єктивність якого пригноблюється суспільством і державою; експлуатація паралізує особистість як активну історичну силу. «Негативний психоаналіз знає лише негативні взаємозв'язки; він розглядає психічні форми, котрі відхиляли і руйнували історичну і класову свідомість» [Jacoby,1995: p.98].

У значній мірі це є пов'язаним з явищем так званої *соціальної амнезії* — процесу втрати суспільної пам'яті як деякої соціальної хвороби. Це один з різновидів відчуження, репресії, які суспільство здійснює над своїм власним історичним, інтелектуальним минулим, ідеологією, духовною культурою. Аналіз даного відчуження походить з концепції *«оречевлення»* («реіфікації») Маркса. Вихідним моментом даної концепції є ідея про те, що у процесі розвитку соціально-економічних систем відносини між людьми приймають видимість відносин між речами. Виникає своєрідна ілюзія наділення речей властивостями людського суб'єкта (*персоніфікація*). Один з проявів оречевлення — *фетишизм предметних форм* (товарів, ідеологічних, релігійних, юридичних символів, мови тощо). У найбільшій

мірі оречевлення є притаманним для індустріальних, капіталізованих суспільств, коли панування набуває форми домінування речей над людиною, яке постає і в психологічному вимірі як прихована репресія над людською і соціальною активністю. Соціальна втрата пам'яті постає однією з головних форм оречевлення. «Соціальна амнезія» виявляється й у тому, що ідеологія за певних історичних умов постає як збочена, хибна свідомість, як сукупність абстрактних гасел і політичних пристрастей. Таке використання ідеології є характерним не лише для консервативних чи репресивних політичних сил, а й для ліворадикальної свідомості з її відкиданням значення теорії і суб'єктивістським тлумаченням соціальної революції.

У будь-якій соціальній революції завжди є момент контрреволюції, поразки, відновлення влади і панування, який пов'язаний з існуванням у самій людині несвідомих ірраціональних сил, що перешкоджають можливості її звільнення від пут соціального і психічного відчуження. Причиною цього і яскравою особливістю є т.зв. *«корпоративна держава»* — продукт поєднання фінансово-промислових і торгівельних корпорацій з політичною владою держави, що найяскравіше відображається саме в умовах інтернаціоналізацій них та глобалізаційних процесів та транснаціоналізації капіталу. Вона втілює в собі специфічну форму раціональності, яка є індиферентною до усі питань про сенс і цінності людського існування. Дана особливість перетворює корпоративну державу в антигуманну силу. Раціональна, однак непідконтрольна людині система державної влади експлуатує і, в кінцевому рахунку, руйнує природу і сутність людини. «Організація та бюрократія, які з'явилися тільки лише як додатки до сучасної психології та соціальних інститутів, невблаганно диктують нам, як ми будемо жити далі, нав'язуючи логіку організаційних структур, які руйнують усі інші цінності» [Reich, 2007: p.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 крім питання фізіологічного виживання. Індивід не в змозі знайти творчу наснагу і у сфері культури, оскільки вона набула форми комерційного підприємства у розумінні якого людське життя та потреби особистості мають фабрикуватися на кшталт товарів для прибуткового розпродажу. Віддаючи свою енергію і більшу частину свого часу діяльності відчужених від людини установ, сучасна особистість позбувається сім'ї, з котрої є вихолощеним її справжнє призначення, втрачає реальність стосунків спілкування і дружби і, що є найголовнішим, — здатність до творчої уяви та діяльності, модернізуючи себе в якості виробничої сили масового технологічно-комерціалізованого суспільства. Основними цінностями даного типу суспільства, які водночас постають

ефективними важелями соціального управління, є раціональна ієрархічна дисциплінованість та ірраціоналізоване масове споживання (як основна форма міжіндивідних відносин).

Соціальна пам'ять є не просто сховищем знань і духовної культури, а активним процесом відбору інформації за ступенем корисності її для прогресу людства, зберігаючи, у першу чергу, цінний досвід попередніх поколінь, їхні досягнення у духовному і матеріальному житті, в науці і техніці, мистецтві і світогляді. В умовах антагоністичного суспільства посилюється і поглиблюється процес руйнації соціальної пам'яті, який виявляється у різних формах відчуження особистості в суспільстві і сім'ї.

Навіть після успішної соціальної та економіко-політичної революції, еволюційних трансформацій, у переможців виникає усвідомлення необхідності панування на «більш високому щаблі», і революція зазнає поразки у момент найзвитяжнішого тріумфу — панування відновлюється і розвивається далі: «Чи немає поряд з історично суспільним термідором, котрий виявляється в усіх революціях минулого, також психічного термідору; можливо, революції не мільки зовнішньо знищуються, повертають назад і зводяться на ніщо; є вірогідним, що в самих індивідах діє динаміка, яка внутрішньо заперечує можливе звільнення і задоволення?» [Kurz,2011: p.47].

У зв'язку з цим на ментальному рівні людини відбувається розщеплення психо-емоційної сфери на *репресивний розум* і *несвідому домінанту*, які володіють однаковим рівнем активності. Уява постає як фундаментальний ментальний процес, котрий має цінність у самому собі, незалежно від того, як будуть поціновані його продукти з точки зору репресивної частки розуму. Такий симбіоз раціонально-несвідомої єдності залежить від того, як уява зберегла свободу, ухилившись від слугуванню споживчому «принципу реальності», щоправда, за рахунок визнання продуктів діяльності свободи в якості ілюзорних, невідповідних «реальності». Здатність до фантазії, уяви має можливість протистояти експлуатаційній реальності і гнобленню за рахунок порівняння існуючої реальності із власними втраченими, але не знищеними, витісненими у несвідоме можливостями, реалізація яких передбачає постання свободи, денонсацію пригноблення і панування.

Капіталізована індустріальна система суспільства трансформується внаслідок власних потенційних можливостей; звідси і опір панівних сил та інститутів, їхня протидія прояву об'єктивних можливостей, які є притаманними технічно-виробничому прогресу, що забезпечує їхню владу. Технічний прогрес йде своїм шляхом, однак моделюється і спрямовується, контролюється і відхилюється з урахуванням його ваги як політичного панування. Звільнювальні соціально-психічні потенції пригнічуються і свідомо увічнюється існуюча система в якості «природно необхідної». Сила заперечення застарілої суспільної системи може бути реалізованою

за умови, що використання об'єктивних соціальних передумова буде поєднуватися з психічно-антропологічними та культурними змінами в індивіді.

Істотною важкістю розвитку теорії і практики *демократичної освіти* є і те, що в існуючих працях по демократизації вказані напрями розглядаються на основі уявлення про демократію, розробленого для розвинутих соціальних інститутів на початку століття. Тому реалізація вказаної ідеї вимагає, по-перше, уточнення уявлення про демократію відповідно до сучасної соціально-культурної ситуації, а, по-друге, розробки напрямів трансформації освіти як специфічного соціального інституту розвитку людини, в якій вказане уявлення про демократію може бути втілене. Вирішення цього завдання обумовлює звернення як до соціальної теорії, що уточнює сучасне уявлення про демократію, так і до теорії освітньої організації. Сучасна соціальна теорія пропонує нове уявлення про демократію (*критична або плюралістична модель*), відмінне від традиційного ліберального або асоціаністського, сутністю якого є подолання відчуження індивіда від суспільства і культури, різноманіття і глобалізація.

Сучасні філософія і соціологія освіти, психологія розвитку, показують, що механізми і умови реалізації педагогічних ідей відбиваються не тільки у формальних організаційних структурах або навчальних програмах. Ключову роль в педагогічно значущому соціальному устрої школи грає комплекс явних і неявних чинників — неформальній організації навчальних закладів, створюючих об'єктивний (інституційний) контекст демократизації освіти. Проте в наявних дослідженнях це завдання вирішене не повною мірою. Тому важливо відповісти на питання про те, який інституційний контекст може бути заданий в школі, щоб він став умовою її перетворення на відкрите демократичне співтовариство?

Критична теорія освіти — «*критична соціальна філософія освіти*», яка розвивається останніми роками в рамках ідейного оновлення освітянсько-педагогічної та соціально-філософської теорій, вимагає від дослідників нового погляду на соціальний устрій сфери освіти, спеціального аналізу контексту вирішення педагогічних завдань. Вона припускає глибокий аналіз взаємозв'язків між педагогічним і управлінським компонентами демократизації. Але вона задає лише загальні ідейні і методологічні рамки вирішення проблем демократизації освіти, залишаючи без відповіді питання про конкретні умови такого вирішення.

Зміни у трактуванні демократичного устрою суспільства призводять до необхідності пошуку механізмів і умов реалізації цього уявлення про демократію в освітньому інституті, до необхідності нових досліджень і практичних рекомендацій, що спираються на сучасне системне бачення освіти, на виділення школи як ключового елементу системи, на контекстуальний аналіз окремих успішних спроб демократизації.

Таким чином, проблема дослідження в узагальненому сенсі полягає у тому, щоб теоретично визначити і на досвіді перевірити такі підходи до демократизації освіти, які дозволили б подолати вказані вище труднощі і вирішити проблему цілісної реалізації ідеї демократичної освіти.

При використанні терміну «*критична теорія*» (зокрема, освіти) 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» [Schmidt,1994: p.15]. 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.

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. Критична соціальна теорія вказує, що на даний момент в суспільстві (у всіх його сферах) є панівними хибні потреби, нав'язувані певними соціальними угрупованнями з метою утистки індивідуальної та творчої свободи. Ці потреби закріплюють відносини панування і підкорення, продукуючи експлуатаційну працю, агресію, соціальні конфлікти і суспільну несправедливість.

Предметом соціального аналізу неомарксизму є уся 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, досліджуваним суб'єктом не є позасуспільний представник «чистої науки». Ним є людина суспільна, яка репрезентує собою тотальність усіх соціальних визначень, що входять у суспільство і складаючих 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 [Reichelt,2008: p.31]. Протилежність

«суб'єкта» і «об'єкта» відображає реальний стан соціального світу, який, незважаючи на свою внутрішню єдність «праксису», у суспільному житті постає у вигляді антагонізму «одиночного» і «загального». Тобто людська активність на рівні суспільства постає як конкретна, але «сліпа», а на рівні кожного діючого індивіда як усвідомлена, але абстрактна. Внаслідок цього кожен свідомо діючий індивід (носіє «часткової діяльності») не знає, у яку конкретно сукупність виллється його діяльність, поєднавшись з діяльністю інших «часткових діячів» абстрактних носіїв «*тотального Праксину*».

«Загальне», або людство в ситуації суспільного виробництва, індивідуальний суб'єкт, або конкретна людина постає в якості носія «часткової функції» цього сукупного виробництва, яка «знає» лише те, що здійснюються лише в межах її спеціалізованої діяльності. Діяльність людства як цілого водночас і свідомо у кожній окремій ланці і несвідомо в цілому, бо це ціле підпорядковане стихійним закономірностям експлуатаційного суспільства. Вирішення цих протиріч досягається на шляху докорінного суспільного перетворення, яке передбачає підняття діяльності на рівень такої ж єдності і спрямованості до мети, такої ж планованості, яким вирізняється людська діяльність у кожній спеціалізованій сфері. У подальшому розвитку суспільства не людські відносини потреби мають підпорядковуватися пануванню господарських та ідеологічних відносин, а навпаки, суспільство має здійснюватися розумно, як вільна справа звільнених індивідів. У ньому не повинно бути «необхідних» від волі людей незалежних суспільних відносин [Kellner,2009: p.44].

«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 самого 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 типу суспільного розвитку необхідно звільнитися, щоб суспільство стало розумним і людським, щоб воно стало продуктом вільної суспільної спілки людей і знаходилося під їх свідомим планованим контролем. Розум не в змозі пізнати себе, поки люди діють як члени нерозумного суспільства. «Конструкція ходу історії як необхідного продукту економічного механізму має в той же час витікаючий навіть із поняття механізму протест проти цього порядку та ідею самовизначення людського роду, тобто стану, коли вчинки людей вже виникають не з механізму, а з їхніх рішень. Судження про необхідність в історії при цьому

передбачає боротьбу за її перетворення із сліпої в раціональну необхідність» [Marcuse, 1993: p.63].

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 прийдешнього майбутнього. 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. «Необхідно нагадати думку Маркса, що природні закони суспільства є вираженням сліпих та ірраціональних процесів капіталістичного виробництва і що соціальна революція повинна принести емансипацію від цих законів. У протилежність цьому ревізіоністи вважали, що суспільні закони є природними законами, які гарантують незворотній розвиток до розквіту і добробуту» [Marcuse, 1993: p.117]. 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».

Метою соціального аналізу неомарксистської критичної теорії є визначення ключових рис і механізмів побудови суспільства, у якому немає незалежних від волі людей суспільних і виробничих відносин, тобто у якому скасовані відносини примусу і панування одних людей над іншими. Контроль над процесами виробництва і суспільного функціонування має перейти до безпосередніх учасників суспільного виробництва (як у галузі матеріального виробництва, так і у сфері продукування ідей та управлінських рішень). Попередні об'єкти виробництва і управління (люди) стають суб'єктами суспільної організації і менеджменту усіх рівнів з метою реалізації своїх потреб і здібностей.

Я використовую *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 синонітичною 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 вкоріне-

на 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 проєкті Просвітництва у вигляді критики влади і легітимації своїх інтелектуальних та політичних позицій. Згідно кантівському сенсу критики, наприклад, 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 редуکتивні теорії в цілому.

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 проєкту, який охоплював би альтернативні установи освіти, щоб допомогти побудувати соціально справедливе й демократичне суспільство. У новітній час Ч. Рейч і Г. 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 проєкті 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 зробив 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 [Dewey, 1966].

Починаючи з 1960-х років бразильський вчений Пауло Фрейре у своїх працях «Педагогіка пригноблених», «Освіта як практика свободи» стверджував, що стан соціального пригноблення залежить від нерівного доступу до освіти та її здобутків. І тому пригноблені суспільні верстви не повинні очікувати на освіту як подарунок від панівних класів, але повинні виховувати і розвивати себе. Відповідаючи на ситуацію колонізації і гноблення, педагогіка Фрейре закликає до «**деколонізації свідомості**» (*conscientizacao*), зокрема, відстоюючи право тих, хто навчається брати участь у діалозі з вчителями, у дослідженнях і повною мірою брати участь в освітньому процесі. «Педагогіка пригноблених» вимагає створення навчальних процеси, які будуть реально допомагати людям розвивати себе і створювати краще суспільне життя через соціальні перетворення і розширення прав та можливостей.

Пауло Фрейре чудово розкрив у «Педагогіці пригноблених» стрибок від наївної усвідомленості до критичної. Тобто, коли я відтворюю, я впевнений, що не відтворюю, і в той же час, у мене немає ясності щодо відтвореного мною, я наївно вважаю, що я виробляю щось своє, але як правило, це неправда. Тому усвідомлення робить важливою нашу роботу — ми саме допомагаємо людині зрозуміти, що її дискурс є ідеологічним дискурсом, запозиченим від когось ще. Творчий процес, відчужений або ні, протікає постійно.

П. Фрейре вводить поняття «*культурне нерозуміння*» — коли ти не володієш інструментарієм, щоб роздивитися, у чому полягає опір іншого.

Проектуючи це в наш досвід, стає зрозумілим, що не можна ні наївність, ні опір обмежувати класовими рамками. Оскільки всі ми наївні, бо проживаємо офіційний дискурс як «реальності»; так само як всі мають потенціал до опору через побудову дискурсів та практик, що випливають з власного досвіду людини. Вважаємо, що саме в цьому сенсі ми розуміємо самоосвіту: як перебування в постійній побудові самих себе, свого людського.

Виходить, питання «що робити?» задає методологічний фокус, про який ми повинні постійно пам'ятати; це питання ми повторюємо в кожній ситуації, з кожною групою, оскільки тут саме і народжується те, що потрібно робити. Це саме дослідження групових потреб (включаючи нас як частину цих груп), це велике вислуховування, увага, яка завжди враховує різноманіття досвіду в процесі побудови та обміну.

І саме впевненість відносно протиріч, які містяться в групових взаємовідносинах робить необхідним собою запитувати щоразу: «Що робити?». Тому що не існує іншого шляху побудови колективного мислення, інакше як через опозицію всередині самої колективності. Саме тривалість, безперервність характеру групи здатна створити певну суб'єктивність «у-відношенні», якусь суб'єктивність, засновану на конфлікті та діалозі. Саме таку суб'єктивність ми намагаємося розвивати в самих собі і розповсюджувати як позицію у світі.

Це симуляція якогось досвіду колективності, який зміг би існувати реально. Коли люди живуть у цій симуляції через метафори, вони реалізують образ якоїсь можливої зустрічі, це наче спалах можливого; але оскільки вони переживають метафору як досвід — адже діалог дійсно відбувається — це також інструменталізує їхні тіла для аналогічних дій в інші моменти їхнього життя. І якщо ми говоримо про досвід можливого, то важливо це саме тому, що сприяє створенню середовищ, в яких люди можуть бути собою. Для втілення цього, деякі аспекти неможливого повинні бути перетворені в спільне можливе. Бо якщо всі найменовано, систематизовано, виникає небезпека перетворити людину на об'єкт, зробити з неї річ, позбавити можливості до детериторізації, до відмови від фіксованої позиції, до винаходу нових полів дії і бажання. Це і надає органічність акту **навчання-заради-зміни**.

У книзі «Що робити — Теорія і практика в популярній освіті» Пауло Фрейре зазначає, що перш ніж стати хорошою політикою, організована дія є колективною мрією. Перш, ніж ініціатива перетворюється у програму і стратегію, вона є мрією. Можна навіть сказати, що доза анархії передуює і супроводжує революційній організації. Це також стосується *утопій*: вони дають впевненість, що між учорашнім і завтрашнім днем залишається величезна прірва. Наше завдання — *організувати утопічний процес, не заперечуючи при цьому продуктивність утопії*. Історія нашого розвитку

розуміється не тільки як наказано — це також історія, що розуміється як можливості у незавершеному світі. Фрейре відзначав щодо цього, що причина жити — це *становлення*. Воно не надане і не закінчене. Фрейре пропонує, щоб праця, робота та організація вели до скорочення дистанції між *мрією і конкретністю мрії*. Мрійник зустрічає іншого мрійника, і разом вони скорочують відстань між мрією і її втіленням. «Для цього ми й придумували «Популярну освіту» (Popular Education), кожен день» [Freire, 2000: p.101].

Систематична модель освіти виходить з того, що освіта в цілому і освіта дорослих зокрема тісно пов'язана з соціально-економічним розвитком країни. Програми поширення грамотності і базової освіти дорослих є основним інструментом проведення змін у соціально-психологічній сфері та наближення до ідеалу сучасного індустріального суспільства. **Народна освіта дорослих**, *educación popular*, іспанською означає більше, ніж *popular education* по-англійськи або *education populaire* по-французьки. Цей термін містить у собі елемент емансипації, звільнення і самовизначення пригноблених та експлуатованих мас, визнання того, що люди, соціально виключені з матеріальної забезпеченості, освіти і прийняття рішень, можуть спільно відрефлексувати свою ситуацію, усвідомити, що вона несанкціонована згори, і зрозуміти, що вони повинні самоорганізуватися, для того щоб змінити структуру суспільства.

Фрейре спирався, за його власним визнанням, на погляди «Сартра і Муньє, Еріха Фромма і Луї Альтюсера, Ортеги-і-Гассета і Мао, Мартіна Лютера Кінга і Че Гевари, Унамуно і Маркузе» [Freire, 1998: p.14], розвиваючи власний погляд на освіту, який виявився відповіддю на конкретні реалії Латинської Америки.

Педагогіка Фрейре з навчання грамотності включала в себе не тільки читання слова, але й «*читання світу*». Це вимагає включення **критичної свідомості** (процес, званий по португальськи *conscientização*). Формування критичної свідомості змушує людей задавати питання з приводу своєї історичної і соціальної ситуації — «*читати свій світ*» — з метою діяти як суб'єкти у створенні демократичного суспільства (що було новим для Бразилії того часу). У плані освітнього процесу, Фрейре використовував обмін думками у формі діалогу між вчителем та студентами, в якому обидві сторони вчаться, обидві запитують, обидві рефлектують і обидві беруть участь у створенні сенсу. «Звільнювальна освіта складається в актах пізнання, а не в передачі інформації. Це — ситуація навчання, в якій пізнавальний об'єкт... є посередником між сторонами пізнання — вчителем з одного боку та учнями — з іншого» [Freire, 2000: p.62].

На практиці ця педагогіка починається з того, що вчитель функціонує серед спільноти, задаючи запитання людям і збираючи список слів,

які вони використовують у повсякденному житті. Він починає розуміти соціальну дійсність цих людей і розробляти список узагальнюючих слів і тих, які можуть спонукати їх до дискусії на заняттях в «культурних гуртках» (*Circulo de Cultura*) [Freire, 1996: p.23]. Створюючи слова, пов'язані з життям людей, можна ініціювати *процес усвідомлення* (*conscientization*), при якому буде критично перевірятися соціальна побудова дійсності.

Ідеї Пауло Фрейре справили величезний вплив на тих ед'юкаторів, які шукали альтернативу тим традиційним моделям освіти, в яких освіта дорослих розглядалася або як спосіб соціальної адаптації, або як засіб соціального відбору.

У ході своєї праці і подорожей по третьому світу і в результаті пошуків у галузі філософії освіти, він розвинув теорію освіти неписьменних, особливо дорослих, засновану на переконанні, що будь-яка людське істота, неважливо чи вона «неосвічена» або як глибоко вона занурена в «культуру мовчання», здатна подивитися критично на свій світ у діалогічному зіткненні з іншими, і, що забезпечена відповідними засобами для такого зіткнення, вона приходить до нового розуміння себе, до нового почуття гідності, і в неї з'являється (пробуджується) нова надія. «Тепер я розумію, що я — людина, освічена людина». «Ми були сліпими, тепер наші очі відкрилися». «До цього слова не означали нічого для мене, а тепер вони говорять зі мною і я можу змусити їх говорити». «Я працюю, і працюючи, я перетворюю світ» [Freire, 1986: p.59].

Оскільки такий неграмотний вчиться і здатний робити такі твердження, його світ стає радикально перетвореним і він більше не бажає бути лише об'єктом, який відповідає на зміни, що відбуваються навколо нього. Він більш ймовірно вирішує прийняти на себе, зі своїми товаришами, боротьбу, щоб змінити структури суспільства, які служили для того, щоб пригнічувати його. Така радикальна самосвідомість, проте, є не тільки завданням робітників третього світу, але і людей в розвинених країнах та усьому світі, включаючи також тих, хто в розвиненому технологічному суспільстві були (або є) запрограмованими на підпорядкування, підкорення і таким чином є і суттєвою частиною «культури мовчання». Річард Шаулл (Richard Shaull) зауважує, що «немає такого поняття як нейтральний освітній процес. Освіта також і інструмент, який використовується, щоб сприяти інтеграції молодого покоління в логіку існуючої системи і призводить або до підпорядкування їй (даній системі), або стає «практикою свободи», за допомогою якого люди обходяться критично і творчо з дійсністю і відкривають (виявляють) як брати участь у перетворенні їхнього світу» [Paulo Freire: *A Critical Encounter (Political Science/Sociology)*: p.4]. Розвиток (будь-який) освітньої методології, яка полегшує цей процес, неминуче призводить до напруги і конфлікту всередині суспільства. Але вона могла б також зроби-

ти суттєвий внесок до формування нової людини і ознаменувати початок нової ери у суспільній історії. Для тих, хто присвячує себе цьому завданню і шукає концепції та інструменти для експериментування, думки Пауло Фрейре можуть зробити значний внесок на роки вперед.

Ще в одному з джерел критичної теорії освіти — у *постструктуралістських* теоріях — підкреслюється важливість неоднорідності та мультикультуралізму, звертаючи увагу на традиції, розробки і досвід, які були придушені в панівній традиції сучасності. Постструктуралісти також підкреслюють важливість контексту і соціального конструювання реальності, що дозволяє постійно її реконструювати.

Класичні суспільні критичні теорії на зразок Франкфуртської школи 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.

Однак *критична теорія освіти* повинна 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 довершеного, 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.

Згідно критичної теорії освіти, у сучасному суспільстві існує, таким чином, фундаментальна невідповідність між молодіжним життєвим досвідом і освітою, очікуваннями старшого покоління, що стосуються праці та нових суспільних умов, і попередніх форм організаційної економіки і культури, на відміну від нової цифрової та мультимедійної культури,

заснованою гібридизованою глобальною економікою. Дійсно, в поточній політичній кон'юнктурі прихильники неоліберальної бізнес-моделі для освіти використовують, очевидно, перетворення технологічних революцій як панацею і магічні ліки від проблем освіти сьогодні і розглядають продаж технології та бізнес-моделей корпораціям в якості вирішення освітніх проблем [Зінченко, 2014].

Постмодерні теоретики накопичивши теоретизування щодо таких культурних і суспільних перерв і розривів, мають декілька позитивних рекомендацій щодо реструктуризації освітніх установ. Це завдання в критичній теорії освіти розглядається в якості суспільно прогресивного, спираючись на радикальну критику системи освіти та пропозиції щодо трансформації освіти і навчання у наробках Івана Ілліча, який був одним з головних найрадикальнішим критиком традиційної моделі навчання в індустріальному суспільстві. Постіндустріальна модель освіти Івана Ілліча містить радикальну критику існуючої шкільної освіти та інші теорії, зокрема, такі як концепції «тканини навчання», «інструментів святковості», які радикально реконструюючи освіту, мають сприяти свідомому і якісному навчанню, демократії, соціального та суспільного життя, забезпечуючи тим самим основні альтернативи сучасної системи. Згідно Ілліча, сучасні системи навчання вже не підходять для постіндустріальних умов і потребують радикальної перебудови освіти і переосмислення педагогіки. Але на відміну від багатьох своїх сучасників, Ілліч не ідеалізував можливості індустріально-інформаційних технологій, аналізуючи межі їхнього використання в освіті. Ілліч аналізував комплексно і в деталях, як сучасна школа готує учнів/студентів до сучасної промислової системи і як її «приховані програми» сприяють відповідності бюрократії, інструментальній раціональності, ієрархії, конкуренції та інших особливостей існуючої соціальної організації.

Іван Ілліч ввів визначення «*Convivant*» по відношенню до засобів комунікації, що зазвичай перекладають як «доброзичливий» або «дружній». Необхідно пригадати, що Ілліч протиставляв цей термін перш за все повній монополії. Наприклад, телефон це — «дружній» засіб, оскільки кожен може його використовувати для того, щоб зв'язуватися з іншими людьми і спілкуватися на теми, які він сам обере. А телевізор — засіб недружній, оскільки все, що ви можете з ним робити, це — перемикати канали і вибирати передачі, які вам показуватимуть. Схожу позицію можна знайти у Анрі Лобарі в його аналізі *особистого комунікаційного простору*.

Ілліч стверджував, що гарна, довершена система освіти повинна мати три цілі: забезпечити все, що хочете дізнатися, доступ до ресурсів освіти у будь-який період в їхньому житті, зробити її можливою для всіх, хто хоче поділитися знаннями, щоб знайти тих, хто хоче вчитися від них, а також

створення можливостей для тих, хто хоче презентувати питання на розгляд громадськості, щоб зробити свої аргументи відомими. Він припускає, що чотири (можливо, навіть три, говорить він) різні канали навчання могли б сприяти цьому. Він називає їх «тканинами» освіти та навчання. У своїх численних книгах критикував різні сторони індустріального суспільства. Бачив небезпеку в узурпації людських цінностей і знання різними фахівцями і експертами. На зміну безпосереднього потягу людини до задоволення своїх нечисленних і базових потреб прийшла вимога відповідати встановленим зразкам споживання. Контролюється і нав'язується не тільки те, що ти хочеш, але і як ти це отримаєш. Ілліч знаходив приклади подібних відносин і розподілу влади в освіті, медицині, енергоспоживанні, гендерній системі тощо. Ілліч не закликав до закриття шкіл, він відмовляв їм у праві на монополію в справі освіти. Він відкрив для обговорення процеси їх бюрократизації і ритуалізації, ознаки і результати цих процесів. Його погляди поділяли такі дослідники, як теоретик освіти Паолу Фрейре і кримінолог Нільс Крісті.

Доробки Ілліча «Тканини навчання» (1971) та «Інструментарій по дружбі» (1973) передбачили Інтернет і те, як він може надати ресурси, інтерактивність, і відповідні спільноти, громади, які могли б допомогти революції в освіті. Для Ілліча, науки і техніки може або служити в якості інструменту панування чи прогресивних цілей. Таким чином, у той час як великі системи комп'ютерів сприяють розквіту панування сучасної бюрократії і промисловості, персоналізовані комп'ютери є доступними для громадськості і може бути використані, щоб надавати засоби, які можуть бути застосовані для підвищення широті та якості навчання. Таким чином, Іллічу було відомо про те, як технології, такі як комп'ютери можуть або посилювати чи спотворювати зміст освіти в залежності від того, як вони вписуються в збалансовану соціальну «екологію навчання».

«Інструменти святковості» для Ілліча повинні були відповідати, і сприяти навчанню, соціальності спільноти. Вони є інструментами, в яких закінчується диктат засобів та осіб, які не здолати контрольованими технологіями (на зразок великих виробництв, конвеєрних, складальних ліній, атомних електростанцій, або гігантських комп'ютерних систем тощо). «Компанійські інструменти» виробляють демократичний і святковий тип суспільства, в якому люди спілкуються, відбуваються дискусії, йде добровільна участь у громадському та політичному житті, де широко взаємно допомагають приймати рішення. Компанійські інструменти звільняють людей від ієрархічної залежності і розвивають самостійність і соціальність. Вони надають окремим особам і суспільству з проблемою виробництва «святкові інструменти» для педагогіки, що створить найкращі режими навчання та соціального життя.

«Святковість» для Ілліча включає в себе «автономне і творче спілкування між людьми, і спілкування людей з оточуючим їх середовищем» [Illich, 1971: p.27]. Ілліч пропонує нормативний аспект критики існуючої системи та побудову альтернативного з використанням значення «виживання, справедливості і самостійно визначеної праці», як позитивні норми. Ці критерії могли використовуватися для реконструкції освіти і для задоволення потреб різноманітними громадами, для заохочення демократії та соціальної справедливості, для перегляду систем навчання і праці по просуванню творчості, спільноти і екологічного балансу між людиною і Землею. Дійсно, Ілліч був одним з тих небагатьох, що працювали у критичній радикальній педагогіці, які серйозно ставилися до питань екології та критично оцінив такі інститути соціуму, як освіта, медицина, транспорт та інші ключові елементи індустріального суспільства в широкому соціальному, політичному, економічному та екологічному каркасі. Його метою було не менше, ніж критика індустріальної цивілізації і його проєкт передбачає комплексний розвиток постіндустріальних навчальних закладів, демократизації і соціальної справедливості.

У той час, коли багато хто був зачарований автономним розвитком і визвольним потенціалом школи, Ілліч наполягав на розумінні освіти і школи як невід'ємної частини індустріального суспільства і одним з основних інструментів його соціального відтворення [Illich, 1982]. Одним з вагомих внесків Ілліча є розуміння важливості відносин взаємодії між сучасними промисловими установами як інститутів суспільства, таких як освіта, школи, виробництва, медицина, транспорт та інших основних секторів індустріального суспільства. Для того, щоб поєднувати ці процеси з тим, що відбувається в навчальних закладах, ми повинні мати набагато кращу і більш критичну самооцінку у розумінні того, як конкретні інститути соціуму, такі як освітній, у своїй організаційній структурі функціонують у рамках більш широкого суспільства, яким є їх прихований зміст навчальної програми і як вони беруть участь у суспільному відтворенні. Розуміння освіти і навчання в їхньому інституційному змісті також вимагає охоплення діалектичного ставлення до суспільної педагогіки засобів масової інформації та «вулиці», мереж громадського та соціального простору в Інтернеті, а також того, як шкільна освіта відноситься до утисків і операцій на робочих місцях, державних установ і корпорацій.

Концепція Ілліча забезпечує, таким чином конкретний аналіз і критику того, як освіта відтворює існуючий суспільний порядок і не є вільною і незалежною від недоліків існуючої індустріальної системи. Ілліч також визнає, що постіндустріальне суспільство вимагає спеціальних знань і, що основне завдання полягає в побудові «святкових», олюднених технологій, що буде сприяти як покращенню освіти так і соціального життя загалом.

Хоча він рішуче виступав проти неоліберального порядку денного і критично відгукнувся про зазіхання корпоративного панування Інтернету та інформаційних технологій на особистісний внутрішній і соціальний світ, поняття Ілліча про «тканини навчання» і «інструменти святковості» можуть бути дуже корисними для проєктів радикальної перебудови освіти і навчання в сучасну пост/індустріальну епоху.

Освіта повинна бути реконструйованою до вирішення завдань технічної революції, водночас ми повинні визнати, що в глобалізованому світі існує загрозлива зростаюча нерівність, конфлікти і небезпеки, тому, щоб зробити освіту відповідною сучасній ситуації, вона повинна досліджувати і вирішувати ці проблеми.

Глобалізація посилила розбіжності між заможними і вбогими, соціально-економічну нерівність, яка існує в даний час, формуючи зростаючу нерівність в отриманні і використанні інформації, в культурному та соціальному капіталі, а також зростаючий розрив між багатими і бідними країнами. Перетворення у сфері демократизації освіти повинні вирішувати ці проблеми і зробити освіту суспільним інститутом в інтересах соціальної більшості як це і передбачали засновники сучасної критичної соціальної філософії освіти, радикальної педагогіки, такі, зокрема, як Ілліча і Фрейре.

Дослідження *процесів демократизації освіти* в сучасному суспільстві передбачає визначення теоретичних основ і практичних підходів до вирішення проблеми демократичної освіти, результатом чого має стати розробка теоретичних основ і дослідна перевірка вирішення проблем демократичної освіти. Дослідження у даному напрямку має спиратися на положення, створюючи гіпотезу дослідження:

1. Причини труднощів реалізації ідеалу демократичної освіти, яка відповідає сучасним уявленням про демократію, можуть бути розкриті при полідисциплінарному аналізі демократизації як суперечливого процесу трансформації сфери освіти і школи як цілісного соціального інституту, що має наступні компоненти і підкомпоненти:

- *навчання для демократії* — *громадянська освіта* (політико-моральне навчання, формування базових соціальних навиків, пряме виховання, «середовищне» виховання);

- *демократизація освіти* (забезпечення рівності освітніх можливостей, демократизація методів і форм навчання, демократизація управління та інституційного контексту).

2. Вирішення *протиріч процесу демократизації*, а, отже, і його ефективного здійснення, можливо за умови узгодження інституційного і навчально-виховного аспектів демократизації, виступаючих один для одного як

умови взаємного здійснення. Це узгодження з необхідністю вимагає, з одного боку, проектування освіти як цілісного демократичного інституту, виділення комплексу ключових чинників і умов, що характеризують освіту як такий інститут і створюючих інституційний контекст демократизації. З іншого боку, це узгодження вимагає перегляду і навчально-виховного аспекту, в якому повинні бути відображені інституційні характеристики.

При цьому основним критерієм ефективності демократизації може виступати подолання відчуження учнів та інших учасників освітнього процесу від освітніх інститутів.

3. *Трансформація системи освіти в демократичний інститут*, що відповідає сучасним уявленням про демократію, можлива при узгодженні процесів демократизації на різних рівнях системи освіти і при реалізації на рівні навчальних закладів наступних основних підходів:

- віддзеркалення в управлінні і організації основних елементів **критичної моделі демократії**, що включає інноваційну організацію діяльності освіти;
- трансформація не тільки формальної організації освіти, але і «неформальних» інституційних характеристик як умов демократичної освіти;
- побудова динаміки прав і обов'язків, соціальної позиції форм і змісту громадянської освіти, відповідно до вікової динаміки;
- використання підходу проблемно-рефлексії в громадянській демократичній освіті.

З даної постановки мети, визначення предмету і гіпотези слідує необхідність вирішення в дослідженні наступних завдань:

1. Аналізувати існуючі теоретичні підходи до реалізації ідеї демократичної освіти, визначити структуру демократичної освіти і сформулювати основні напрями розвитку теорії і практики демократичної освіти в сучасній соціально-культурній ситуації.

2. Узагальнити існуючий досвід **«навчання для демократії»** (політико-моральна або громадянська освіта). Розробити варіанти реалізації основних напрямів розвитку демократичної освіти в конкретних аспектах навчання для демократії.

3. Узагальнити існуючий досвід демократизації освіти. Розробити варіанти реалізації основних напрямів розвитку демократичної освіти в конкретних аспектах демократизації.

4. Сформулювати теоретичні основи цілісного вирішення проблеми демократичної освіти, уточнити основні підходи.

5. Визначити критерії результативності реалізації пропонованих підходів. Провести на підставі сформульованих критеріїв аналіз практики реалізації основних пропонованих підходів.

Теоретико-методологічними напрацюваннями з даного напрямку основи дослідження є перш за все — **критична (постмодерністська) соціальна теорія і критична педагогіка** (К. Поппер, М. Фуко, Ю. Габермас, П. Бурдье, Б. Бернштейн, П. Фрейре, А. Жіро та інш.), в яких здійснюється критика соціальної інженерії, уявлення про соціальний і культурний контекст освіти, уявлення про роль ритуалу, влади і відчуження в освіті, ідея критичної демократії і відкритого суспільства; **філософсько-педагогічні концепції вільної і демократичної освіти** (Ж. — Ж. Руссо, Л. Толстой, С. І. Гессен, Д. Дьюї, А. Нейл, а також Л. Дарлінг-Хаммонд, Е. Гутман, Ш. Амонашвілі, Т. Найт, У. Паркер, Д. Спрінг, В. Ю. Крічевський, Ф. Т. Михайлов, А. Н. Тубельський, П. Т. Фролов). У цьому напрямі важливими досягненнями є діалектичне розуміння ідеї свободи в освіті, уявлення про демократичний ідеал освіти як про подвійне завдання — **освіта для демократії і демократична освіта**. Важливим є дослідження з проблем освітніх інновацій і реформ (М. Кирст, С. Сарасон, М. Фуллан, Д. Чапмен) — **теорія циклічного характеру освітніх реформ та інновацій**, уявлення про зв'язок ефективності і демократичності освіти, про освіту, що розвивається; дослідження і розробки по гуманізації і демократизації освіти з ідеями педагогічної підтримки як особливого освітнього процесу; уявленнями про закономірності формування цінностей в освіті, **концепціями про розвиваючу суб'єктну педагогічну взаємодію; модель правового простору освіти**; соціологічні, педагогічні і психологічні дослідження освіти як цілісного інституту (Т. Парсонс, Е. Етционі, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлінський, а також Д. Гудлад, Р. Мейган, П. Мортімор, Д. Рейнолдс, Д. Харгрейвс). Дуже актуальними є дослідження по проблемах **відчуження в освіті** (Н. Хикерсон, Ф. Джексон, Д. Козол, Д. Оакс, Ш. Амонашвілі).

Провідними методами даних напрямів є: теоретичний аналіз, концепцій і підходів, аналіз рефлексії досвіду, психолого-педагогічне проектування, організаційно-педагогічний перетворюючий експеримент, діагностичні психолого-педагогічні і соціологічні дослідження.

1. **Проблематика демократичної освіти** включає два компоненти:

- підготовка майбутніх громадян демократичного суспільства (демократична громадянська освіта)
- втілення демократичних цінностей і принципів в устрої системи освіти і її окремих інститутів (демократизація освіти).

При цьому основними складовими демократичної громадянської освіти є пряме навчання і виховання, з одного боку, і отримання досвіду демократичного життя, з іншого. Основними ж складовими демократизації освіти є: забезпечення рівності освітніх можливостей, демократична організація процесу навчання, демократичне управління, демократизація інституційного контексту.

2. Ідея демократичної освіти носить внутрішньо суперечливий характер, що в існуючих умовах призводить до фрагментарності і неефективності управлінсько-педагогічних дій. Вирішення цих протиріч можливе за наступних умов:

- узгодження процесів демократизації на різних рівнях системи освіти;
- забезпечення зв'язку організаційно-управлінського і навчально-виховного аспектів демократичної освіти;
- побудова демократичної освіти як процесу вікового розвитку, що розгортається відповідно до логіки, і логікою розвитку освіти.

3. Розвиток теорії і практики демократичної освіти на сучасному етапі вимагає використання *критичної моделі демократії*. Основною причиною утруднень в розробці теорії і практичної реалізації ідей демократичної освіти є використання несучасних моделей демократичного суспільного устрою. При цьому ступінь відчуження учнів від освіти є найважливішою характеристикою ефективності демократичної освіти і критерієм оцінки теорії і практики демократичної освіти.

4. Основними напрямками розвитку демократичної громадянської освіти (навчальний аспект демократичної освіти) є:

- *реалізація полідисциплінарного підходу* до побудови навчальних курсів;
- *реалізація вікового підходу* при навчанні громадянським і моральним умінням і навикам;
- *віддзеркалення в змісті навчання і виховання* сучасних соціальних проблем, молодіжної проблематики, критичної теорії демократії;
- *реалізація інструментальної орієнтації* (на освоєння універсальних соціальних навиків і умінь);
- *посилення місця соціальної практики*, рефлексивно пов'язаної з навчальними програмами;
- особлива організація освітнього середовища як простору соціально осмисленої і оформленої дії.

5. Основними напрямками інституалізації демократизації освіти (інституційний аспект демократичної освіти) є:

- забезпечення варіанту рівності освітніх можливостей, орієнтованого на компенсацію соціальної і культурної нерівності в ході освіти через подолання механізмів соціально-економічної і культурної селекції;
- виявлення і подолання чинників закріпачення і придушення в організації і змісті освіти на основі досвіду вільної освіти;
- демократизація освітнього процесу на основі методу проектів і відповідального вибору форм і змісту навчання;
- підтримка різноманіття форм і змісту освіти для задоволення потреб громадян;
- узгодження інтересів різних груп, залучених в ухвалення рішень у сфері освіти (батьків, учнів, педагогів), через відкриті канали комунікації і критичну дискусію;
- посилення автономії навчальних закладів у вертикалі управління в контексті посилення суспільного характеру управління освітою.

6. Основними **підходами демократичної освіти**, що забезпечують цілісне рішення завдання на рівні навчальних закладів відповідно до критичної моделі демократії є:

- *інноваційна організація діяльності освіти*, що включає створення відкритих структур комунікації, оновлення правового простору, забезпечення асоціювання членів освітнього колективу в різні групи, проблематизацію і перегляд засновків діяльності. узгодження навчального та інституційного аспектів демократизації, яке може відбуватися при трансформації відповідно до демократичних цінностей неформального устрою освіти, що включає мову, простір і час освіти, процедури організації груп тих, хто навчається, систему нормативного регулювання;

- *побудова освітнього простору як простору дорослішання*. При цьому освіта будується як система підпросторів розділення і зустрічі вікових груп, спеціально вибудовується динаміка відповідальної позиції тих, хто навчається, в якій особливу роль грають кризові вікові переходи.

- *підхід проблемної рефлексії до розробки навчальних курсів в галузі громадянської освіти*. В рамках даного підходу ці навчальні курси конструюються як спільна діяльність тих, хто навчається, з вирішення актуальних для них соціальних проблем (включаючи проблеми, що виникають в освіті). При цьому реальний соціальний досвід, який отримується тими, хто навчається в рамках цих курсів, рефлексується з точки зору соціальних дисциплін.

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. 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 зміцненими в сучасній ситуації. *Критична педагогіка* у цьому контексті також повинна 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 [Critical Pedagogy,2007].

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, Фрейре, 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 [Overbeek,2012: p.180].

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 [Cole,2008: p.318]. Таким чином, необхідно супроводжувати попит на нові знання і перебудову освіти з програмою її демократизації.

Заклик до демократичної перебудови освіти має сприяти і розвитку сфери набуття та використання знань, розглядатися як відповідь на виникаючі технології і тенденції глобалізації. Зокрема, необхідно враховувати, що в сучасних несправедливих умовах деякі спільноти, окремі особи є привілейованими в отриманні доступу до технологій, більш високотехнологічним навичок і культурного капіталу, ніж у менш привілейованих громад. Одним із шляхів подолання даної прірви у цілому комплексі нових

нерівностей класів, статі, раси, є реструктуризація освіти, з тим, щоб усі студенти мали доступ до нових технологій і нових знань в системі демократизованої освіти і навчального процесу.

Гегелівська діалектика також може допомогти ефективності відносини між студентами і викладачами сьогодні в ситуації, в якій існує невідповідність культурного, соціального досвіду і навіть специфіки суб'єктивності між групами, народами і поколіннями [Kellner, 2002, p.63]. Викладачі, студенти, і громадяни повинні визнати цю потенційну конфліктність і об'єднати працю з подолання цих конфліктів, зробивши дані дії більш продуктивними.

Загалом, демократизація освіти може бути посилена і частково підвищена у суспільному значенні й за рахунок збільшення інтерактивних нарбок та форм навчання, зокрема і таких, як дистанційна освіта, розробка колективних освітніх веб-сайтів, он-лайн обговорення і створення наукової інтернет-спільноти, спільних інтернет-дослідних проєктів [Insung,2010]. Але перебудова освіти також вимагає цілеспрямованого суспільного, ціннісного просвітництва, культивування грамотності. Для навчання та викладання книжки та друковані матеріали на основі мультимедійних та Інтернет-матеріали слід розглядати як додатковий, а не як основний засіб демократизації освіти,

Крім того, критична теорія освіти буде передбачати злиття на основі класів сократичного обговорення з науково-дослідними проєктами, які будуть поєднувати усні, письмові, мультимедійні і культурні форми процесу навчання, не надаючи переваг жодній з них. Деякі педагоги, як і раніше наполягають на тому, що безпосередній діалог в аудиторії/класі є альфою і омегою якісної освіти, однак сприймаючи аудиторну діалогічність надзвичайно продуктивною, не потрібно впадати у помилкове фетишизаторство жодної з навчальних форм. Це стосується також і нових мультимедійних моделей освіти. 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.

Чому нинішня неоліберальна реформа глобальної освіти [Див.: CEO GATS,2001; CVCP and HEFCE,2010; European Commission,2011; Gill,2008, Gill,2009; Regan,2011] може призвести саме до деградації (жорстка і негнучка система профілювання, пристосування до потреб ринку, одномірність наданих знань, відмова від наукової критичної академічності в/і теоретизації, тотальна спеціалізація тощо)?

По-перше, в результаті цієї реформи *населення має отримати навички замість знань*, технічні навички, які перетворюють людей у вузьких фахівців, виключно зручних для використання в якості дешевого інструменту, максимально залежить від роботодавця.

По-друге, потрібно звести до мінімуму здатність до критичного мислення і — дуже важлива обставина — звести до мінімуму здатність людей до самоорганізації, тобто *зробити неможливим громадянське суспільство*.

Це одне з головних завдань *неоліберальної реформи освіти*. Люди, у яких немає знань, а є лише навички, не можуть стати дієздатними громадянами, але зате вони — дуже дешеві працівники. Люди, які володіють одним комплексом навичок, повинні бути максимально відокремлені від людей, що мають інший комплекс навичок. Така тотальна спеціалізація призведе до того, що люди вже не зможуть один з одним спілкуватися — тільки в межах біологічного.

Те ж саме ми можемо сказати в цілому про комерціалізацію: одночасно з впровадженням нового типу суспільних відносин, жорстоких і несправедливих, які базуються на нерівності, експлуатації та запеклій боротьбі, будуть руйнуватися існуючі позитивні форми суспільних відносин і виростати усе нові перешкоди на шляху їхнього відновлення і розвитку [Evans-Pritchard,2010].

Критична соціальна теорія повинна з усією неупередженістю встановлювати та узагальнювати приховані інтереси соціальних груп, конкретизуючи їх, визначаючи, які саме з тих деформують суспільну комунікацію, патологізують психіку, перешкоджаючи досягнення консенсусу. Виявити, які сфери економіко-політичного устрою продукують «хибну консенсуальність» у формі «ідеологічної інтеграції», призводячи до витіснення у несвідоме реальних соціальних протиріч, результатом чого стають індивідуальні психози, суспільні кризи і соціальний невротизм.

Тому для соціальної філософії освіти, менеджменту освіти у контексті інституційної демократизації соціуму та його систем завданням є пошук визначення життя у відповідності з потенціалом потреб суспільної людини та об'єктивних можливостей їхнього задоволення. Усвідомлення цих уроків глобального розвитку є необхідним як для теоретичного осмислення сьогоденних перспектив світової прогресивної політики загалом та у сфері освіти зокрема, так і для практичних спроб змінити наш світ на краще.

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 комплекс-

ного 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 неоліберальній 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 відносин у напрямку рівності та соціальної справедливості.

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, педагогічного та 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.

Таким чином, критична соціальна філософія освіти передбачає дослідження освіти у суспільному контексті для розуміння того, як саме демократична радикалізація освіти може допомогти якісно змінити суспільство.

Література:

1. Зінченко В.В. (2014). Глобальні трансформації сучасних парадигм освіти і менеджменту суспільного виховання // Постметодика. — 2014. — № 1. — С. 2–8.
2. Зінченко В.В. (2011). Онтология социально-экономического бессознательно-го в трансформациях и девиациях общественного развития // Вестник ВГУ. — № 2. — 2011. — С. 29–45.
3. Зінченко В.В. (2013). Современная западная социальная философия образования и воспитания: идейная концептуализация, управленческая методология и аксиологическая институализация // «Alma Mater» (Вестник высшей школы). — № 8. — 2013. — С. 26–31.
4. Aronowitz, St. (1993). Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. In Paulo Freire: A Critical Encounter. — London: Routledge, 1993. — 208 p. — P. 8–24.
5. Benjamin, I. (1991). The Oedipal Riddle: Authority, Autonomy and the New Narcissism // The Problem of Authority in America. Ed. by J. Diggins and M. Kann. — Philadelphia: Temple University Press, 1991. — P. 183–212.

6. CEO(Corporate Europe Observatory) and TNI(Transitional Institute) (2001), GATS: What is Fact and Fiction, available at: <http://www.xs4all.nl/~ceo/gatswatch/rebuttal-intro.html>.
7. Cole, M. (2008). Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education//International Studies in Sociology of Education. — 2008. — v.8 n.3. — P.315–332.
8. Critical Encounters in High School English. (2009). — New York: Teachers College Press,2009. — 256 p
9. Critical Pedagogy: Where Are We Now? (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education). (2007). — New York: Peter Lang,2007. — 416 p.
10. CVCP and HEFCE. The Business of Higher Education: UK Perspectives, (2010), available at: www.cvcp.ac.uk and www.hefce.ac.uk.
11. Dewey, J. (1966).Democracy and education. New York: The Free Press, Macmillan Company, 1966. — 212 p.
12. Evans-Pritchard, A. (2010). Shut Down the Fed (Part II)//Daily Telegraph, Sept. 27th, 2010 [Electronic resource] /A. Evans-Pritchard — Access mode: <http://blogs.telegraph.co.uk/finance/ambroseevans-pritchard/100007777/shut-down-the-fed-part-ii/>
13. European Commission. Realising the European Union's Potential: consolidating and extending the Lisbon Strategy (2011). Contribution to the Spring European Council, Stockholm 23–24 March, 2011, available at: http://europa.eu.int/comm/stockholm_council.
14. Gill, S. (2009).«The Constitution of Global Capitalism», paper presented to the British International Studies Association, University of Manchester, UK, 2009,20–22 December: <http://www.theglobalsite.ac.uk/press/010gill.pdf>.
15. Gill, S. and Law, D. (2008).The Global Political Economy; perspectives, problems and policies. — Hemel Hempstead; Harvester Wheatsheaf, 2008. — 422 p.
16. Illich, I. (1971).Une société sans école: Trad. de l'angl. — Paris: Seuil, 1971. — 220 p.
17. Illich, I. (1982). Geuder. — New York: Panteon books, 1982. — 192 p.
18. Insung, J. (2010). «Korea: Virtual University Trial Project», TechKnowLogia,2010, (www.techknowlogia.org), 1:1, Jan/Feb.
19. Freire, P. (1986). A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. — New York: Bergin & Garvey Paperback,1986. — 207 p.
20. Freire, P.(2000). Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives). — New York: Rowman & Littlefield Publishers,2000. — 176 p.
21. Freire, P. (1998). Pedagogy of the Heart. — New York: Continuum,1998. — 144 p.
22. Freire, P. (1996). Pedagogy of the Oppressed. — New York: Continuum,1996. — 192 p.
23. Jacoby, R. (1995).The Politics of Narcissism//The Problem of Authority in America. — Boston: Norton Lasch,1995. — 281 p. — P.188–204.

24. Kellner, D. (2009). *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. — Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. — 288 p.
25. Kellner, D. (2002). New life conditions, subjectivities and literacies: Some comments on the Lukes reconstructive project// *Journal of Early Childhood Literacy*, 2002, Vol. 2 (1): 105–112.
26. Kellner, D. (2000). *New Technologies/New Literacies: reconstructing education for the new millennium*// *Teaching Education*, 2000, Vol. 11, No. 3: 245–265.
27. Kellner, D. (2002). *Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education*, — in Ilana Snyder, editor, *Silicon Literacies*. — London and New York: Routledge, 2002. — P.154–169.
28. Kurz, R. (2001). *Kollaps der Modernisierung: vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie*. — Frankfurt am Main: Eichborn, 2001. — 288 s.
29. Kurz, R. (2011). *Schwarzbuch Kapitalismus. Ein Abgesang auf die Marktwirtschaft*. München: Ullstein, 2011. — 456 s.
30. Lichtman, R. (2002). *The Production of Desire: The Integration of Psychoanalysis into Marxist Theory*. — New York/: The Free Press, 2002. — 482 p.
31. Marcuse, H. (1993) *Kritik der reinen Toleranz*. — Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1993. — 127 s.
32. Newby, H. (2009). *Some Possible Futures for Higher Education*, London: CVCP, 2009, available at www.cvc.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.
33. Osterwalder, K. (2001). *Conclusions of the Thematic Groups: Report on the conclusions of Convention of European Higher Education Institutions, Salamanca, 2001, 29–30 March*, available at: <http://www.salamanca2001.org/>.
34. Overbeek, H. and K. van der Pijl (2012). *Restructuring Capital and Restructuring Hegemony*, in Overbeek (ed), *Restructuring Hegemony, in the Global Political Economy; The rise of transnational neo-liberalism in the 2000s*, London; Routledge, 2012. — 293 p. — P.246–282 p.
35. Paulo Freire: *A Critical Encounter (Political Science/Sociology)* (1993). — London: Routledge, 1993. — 208 p.
36. Reich, Ch. (2007). *The Greening of Society*. — New York: Bantam Books, 2007. — 306 p.
37. Reichelt, H. (2008). *Neue Marx-Lektüre. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Logik*. — Hamburg: Das Vorwärts Buch, 2008. — 384 s.
38. Regan, B. (2011). *Not For Sale: The case against the privatisation of education*, London: Socialist Teachers Alliance, 2011. — 60 p.
39. Richard, W.P., Elder, L. (2002). *Critical Thinking [Text]*/W.P.Richard, L. Elder. — Upper Saddle River: FT Press, 2002. — 384 p.

40. Rikowski, G. (2011). *The Battle in Seattle: Its significance for education*, London: Tufnell Press, 2011. — 370 p.
41. Schmidt, A. (1994). *Zur Idee der Kritische Theorie Theorie: Elemente d. Philosophie Max Horkheimers.* — München: Hanser, 1994. — 142 s.
42. Sintschenko, V. (2012). *Die widersprüche und des wandlungen des spätkapitalismus. Die kritische theorie des neomarxismus als einer neuen marxlektüre//Kluczowe aspekty naukowej działalności.* — 2012. — Volume 13. *Filozofia. Psychologia i socjologia.* — 2012. — S.14–23.

Виктор Зинченко. Неолиберальная модель глобального развития, критическая социальная философия образования и мировые системные перспективы демократической институционализации. Часть вторая. Критическая теория, социально-философская модель философии образования и перспективы демократической институционализации систем общества

Статья посвящена исследованию процессов современной мировой системы образования в условиях глобализации. 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. Утверждается, что глобализация и технологическая революция должны быть использованы для радикальной перестройки и реконструкции образования для его служения демократии и прогрессивных социальных изменений. Осознание уроков глобального развития является необходимым как для теоретического осмысления сегодняшних перспектив мировой прогрессивной политики в целом и в сфере образования в частности, так и для практических попыток изменить наш мир в интересах общественного большинства.

Ключевые слова: глобальный конституционализм, неолиберализм, демократическое образование, интернет-университет, сетевой институт, коммерциализация образования, научная деятельность, общественный сектор, высшая школа, рыночный подход, критическая социальная философия образования, педагогика угнетенных, критическое сознание, гражданское общество.

Viktor Zinchenko. The neoliberal model of global development, critical social philosophy of education and the world system perspective of democratic institutionalization. Part the second. The critical theory, socially-philosophical model of philosophy of education and prospect of democratic institutionalization society systems

The article deals with the processes of the modern world system of education in the context of globalization. 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. Ongoing research and systems analysis of neoliberal reforms on the level of society in general and education in particular. 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. Argues that globalization and the technological revolution to be used for a radical restructuring and reconstruction of education for his service to democracy and progressive social change. Awareness lessons of the global development is necessary for a theoretical understanding of today's global outlook for progressive politics in general and in education in particular, and for the practical attempts to change our world for the public majority.

Keywords: *global constitutionalism, neoliberalism, democracy education, online university, institute network, commercialization of education, science, public sector, higher education, market-based approach, the critical social philosophy of education, pedagogy of the oppressed, critical consciousness, civil society.*