

**Ключевые слова:** *высшие учебные заведения, Великобритания, учебный план и программа по иностранному языку, разработка учебной программы, потребности студентов.*

**KOVALENKO OLENA. Methodology of development of modern languages programmes and curricula in British universities.**

*In the article the methodology of modern languages programmes and curricula design in the universities Great Britain is considered. The core foundations of the development of current foreign languages programmes and curricula in British higher education establishments are determined, the respective principles and approaches to professionally-oriented foreign languages programmes and curricula design are specified. Thus, it is established, that the process of selecting the content of modern languages programmes and curricula should comprise three successive stages, namely, consultations, selection and organization of the material, selection of educational tasks and exercises, quality management.*

*In the article it is determined, that the efficiency at every stage of professionally-oriented foreign languages programmes and curricula development is stipulated by such factors as analysis of the data collected both before the commencement of a language course and during the whole process of teaching; evaluation the efficiency of teaching modern languages after the completion of the course and implementation of the data received into the next stage of planning; introduction of the wide scope of empirical experience and the state-of-the-art research in the sphere of teaching foreign languages at all stages of designing thereof.*

*Elaboration of modern languages programmes and curricula in British universities should be seen as a dynamic process embodying a number of features, which envisage adhering to specific stages of designing and developing the respective programmes and curricula. The aforementioned procedure of elaborating foreign languages programmes and curricula could promote adaptability to individual needs of the participants of the educational process and requirements of the current British labour market.*

**Keywords:** *higher education establishments, Great Britain, modern language programme and curriculum, programme development, students' needs.*

УДК 37.014+371:485.51.215

**Кондур О. С.**

## **СТРАТЕГІЇ ТРАНСФОРМАЦІЙ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ В ІНТЕГРАЦІЇ СУСПІЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ТА КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*Критична теорія освіти прагне забезпечити радикальну критику існуючої моделі освіти в так званих західних моделях демократії, створюючи прогресивні альтернативні моделі. У цьому контексті запропонована інтегративна метатеорія, яка засновується на класичних і сучасних джерелах, концепціях, прагне до комплексного розуміння і реконструкції феномену освіти. Одне з основних завдань у сфері демократизації освіти сьогодні, таким чином, полягає у тому, щоб залучити для освіти результати перебудови і демократизації суспільства, відобразити зміни в умовах життя і мислення, досвід та трансформації суб'єктивності у контексті технологічної революції і глобалізації. Методологія. Систематична модель освіти у критичній (радикальній) педагогіці виходить з того, що освіта загалом і освіта дорослих зокрема тісно пов'язана з соціально-економічним розвитком країни. Це й дослідження групових*

потреб (включаючи нас як частину цих груп), це велике вислуховування, увага, яка завжди враховує різноманіття досвіду в процесі побудови та обміну. 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. Це симуляція певного досвіду колективності, який зміг би існувати реально. Наукова новизна. Розглядаються тенденції освіти та моделі інститутів глобалізованого суспільства сучасності в контексті особливості взаємовідношення освіти і соціуму, людини і держав. Здійснюється дослідження і системний аналіз неоліберальних реформ на рівні суспільства загалом і освіти зокрема. Досліджуються змістовні, структурні і функціональні характеристики концепції "критичної соціальної філософії освіти" в контексті інституційних тенденцій суспільної практики, а також форми і можливості її методологічного застосування. Розглядається модель "критичної соціальної філософії освіти", втілена в програми суспільного розвитку і навчання, які перш за все покликані навчити людей провадити самостійне і оригінальне дослідження себе, соціуму і системи знань. Водночас обґрунтовується, що ці моделі і програми не мають бути відірвані ані від індивідуально-колективної системи моральних і соціальних цінностей, теоретико-прикладного навчання, ані від подальшого застосування набутих цінностей, норм і навичок в повсякденному житті, науці чи на виробництві, у сфері усіх соціальних інститутів. Висновки. Критична освітньо-виховна, педагогіко-психологічна суспільно орієнтована теорія, її моделі та концепції прагнуть по-новому визначити і індивідуальний і суспільний розум. Спираючись на ці засновки, у перспективі це дає змогу філософії освіти розвиватися для розробки більш інклюзивного філософського бачення освіти, щоб звернутися безпосередньо до проблем демократизації та зміни соціальних відносин у напрямку рівності і соціальної справедливості в сфері освіти. З погляду соціально-філософського та філософсько-освітнього, педагогічно-психологічного, нормативного розуміння і соціальної критики також є необхідним 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.

**Ключові слова:** критична теорія освіти, менеджмент освіти, громадянське суспільство, демократична освіта, педагогіка, критична свідомість, глобалізація.

З новим тисячоліттям до нас прийшов час, коли кожній людині необхідно отримати комплекс педагогічних, світоглядно-філософських, соціальних, екологічних, економічних та юридичних знань у системі глобального освіти і раціонально використовувати Інтернет як інструмент безперервної самоосвіти [17, с. 31].

Глобальна освіта відкриває величезний світ інформації і надає великі можливості для успішної і компетентної діяльності на світовому рівні; дійсно кожен може стати "людиною світу" – це реальність сучасної глобальної освіти, а перспективи її непередбачувані.

Розвиток освіти в кожній окремій країні і становить сутність розвитку глобальної освіти загалом, яке може відбуватися тільки через взаємообмін і збагачення світового педагогічного досвіду. Програми поширення грамотності і базової освіти дорослих є основним інструментом проведення змін у соціально-психологічній сфері та наближення до ідеалу сучасного індустріального суспільства.

Сучасний процес навчання потребує використання нових досліджень проблеми розвитку індивідуального стилю діяльності в контексті глобальної освіти, що визначає значимість нашого дослідження.

Систематична модель освіти у *критичній (радикальній) педагогіці* виходить з того, що освіта загалом і освіта дорослих зокрема тісно пов'язана з соціально-економічним розвитком країни.

Це й 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 [Див. 1-3; 12; 14-16].

Саме таку суб'єктивність ми намагаємося розвивати в самих собі і розповсюджувати як позицію у світі. Це симуляція певного 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 у "спільне можливе". Бо якщо все 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*.

"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 другого" [7, с. 62].

Це завдання в *критичній теорії освіти* розглядається як суспільно прогресивне, 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.

Починаючи з 1960-их 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 учителями, 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.

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 передує і супроводжує революційній організації. Це також стосується *утопій*: вони дають впевненість, що між учорашнім і завтрашнім днем залишається величезна прірва.

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” [7, с. 101].

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, Унамуну і Маркузе” [8, с. 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 рефлексують і обидві беруть участь у створенні сенсу.

Педагог 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*) [9, с. 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 [Див.: 2; 10; 12; 13].

Тому й постає суспільно-освітнє 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.

*Народна освіта дорослих, educacion 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 самоорганізовуватися, для того щоб змінити структуру суспільства.

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 людська 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 перетворю світ” [6, с. 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, зокрема й тих, хто в розвиненому технологічному суспільстві були (або є) запрограмованими на підпорядкування, підкорення і таким чином є і суттєвою частиною “культури мовчання”.

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.

Для тих, хто присвячує себе цьому завданню і шукає концепції та інструменти для експериментування, думки Пауло Фрейре можуть зробити значний внесок на роки вперед.

*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 з Іллічем, сучасні системи навчання вже не підходять для постіндустріальних умов і потребують радикальної перебудови освіти і переосмислення педагогіки.

Постмодерні теоретики, накопичивши теоретизування щодо таких культурних і суспільних перерв і розривів, мають декілька позитивних рекомендацій щодо реструктуризації освітніх установ.

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 “*Conviviant*” щодо 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 – перемикає 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 як інструмент панування чи прогресивні цілі.

Таким чином, Водночас 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 залежно 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 електростанції, 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 щиро 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" [4, с. 27]. Ілліч пропонує нормативний аспект критики існуючої системи та побудову альтернативного з використанням значення "виживання, справедливості і самостійно визначеної праці", як позитивні норми [5, с. 13].

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 проект передбачає комплексний *розвиток постіндустріальних навчальних закладів*, демократизації і соціальної справедливості.

Водночас, 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.

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.

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 проектів радикальної перебудови освіти і навчання в сучасну пост/індустріальну епоху.

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 впливають 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.

### **Наукова новизна**

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, радикальної педагогіки і соціальної філософії освіти, такі, зокрема, як І. Ілліч і П. Фрейре.

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” [12, с. 4].

Ці критерії могли використовуватися для реконструкції освіти і для задоволення потреб різноманітними громадами, для заохочення демократії та соціальної справедливості [4, с. 201], для перегляду систем навчання і праці по просуванню творчості, спільноти і екологічного балансу між людиною і Землею [2, с. 95].

Розвиток (будь-який) освітньої методології, яка полегшує цей процес, неминуче призводить до напруги і конфлікту всередині суспільства. Але вона могла б також зробити суттєвий внесок до формування нової людини і ознаменувати початок нової ери у суспільній історії.

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.

### **Висновки**

Глобалізація посилила розбіжності між заможними і вбогими, соціально-економічну нерівність, яка існує на сьогодні, формуючи зростаючу нерівність в отриманні і використанні інформації [19, с. 31], в культурному та соціальному капіталі, а також зростаючий розрив між багатими і бідними країнами.

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 [18, с. 131].

Особливу роль у цьому відіграє особистість і діяльність викладача/вчителя. Особистість викладача/вчителя у глобальному освіті – це особистість носія знань і культури та їхнього творця, приймача і творця світового педагогічного досвіду, вічного учня, що шукає і приймає все нове, який веде за собою підростаюче покоління в тривожному і швидко

мінливому світі. Діяльність викладача/вчителя ніколи не була такою важкою, ще ніколи раніше йому не доводилося конкурувати з глобальною інформаційною системою і використовувати її в педагогічних цілях.

При цьому позиція педагога розглядається як система всіх інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних відносин до світу, соціальної дійсності і педагогічної діяльності. Соціальна позиція педагога виростає з тієї системи поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій, які були сформовані ще в загальноосвітній школі. У процесі професійної підготовки на їхній базі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, цілей і засобів педагогічної діяльності, до себе і до світу.

Оновлювана в інноваційній діяльності вітчизняних викладачів освіта (навчання і виховання), яка має значний позитивний досвід, високо оцінений в світі, при всіх її перевагах, в основі своїй має дидактичну, а не критичну теорію, і все ще залишається масово-репродуктивною, а не індивідуально-творчою, яка розвиває проблемне, критичне мислення, дослідницький стиль діяльності кожного учня, навчаючи сумніватися, дивуватися, критикувати, піддаючи все сумніву.

### *Використана література:*

1. *Baron J.* Teaching decision making to adolescents / J. Baron, R. V. Brown (Eds.). – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – 150 p.
2. *Cooper D.* Psychiatry and Anti-Psychiatry / D. Cooper. – Boston : Paladin, 2002. – 192 p.
3. *Critical Encounters in High School English.* – New York : Teachers College Press, 2009. – 256 p.
4. *Critical Pedagogy: Where Are We Now? (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education).* – New York : Peter Lang, 2007. – 416 p.
4. *Dewey J.* Democracy and education / J. Dewey. – New York : The Free Press, Macmillan Company, 1966. – 212 p.
5. *Freire P.* A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education / P. Freire. – New York : Bergin & Garvey Paperback, 1986. – 207 p.
6. *Freire P.* Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives) / P. Freire. – New York : Rowman & Littlefield Publishers, 2000. – 176 p.
7. *Freire P.* Pedagogy of the Heart / P. Freire. – New York : Continuum, 1998. – 144 p.
8. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – New York : Continuum, 1996. – 192 p.
9. *Illich I.* Une société sans école: Trad. de l'angl / I. Illich. – Paris : Seuil, 1971. – 220 p.
10. *Jacoby R.* Social Amnesia: A Critic of Conformist Psychology / R. Jacoby. – Boston : Campus Politics, 2005. – 219 p.
11. *Kennedy Paul. M.* Preparing For The Twenty-First Century / Paul Kennedy. – New York : Random House, Vintage Books, 1994. – 448 p.
12. *Kellner D.* New Technologies / D. Kellner / New Literacies: reconstructing education for the new millennium // Teaching Education. – 2000. – Vol. 11. – No. 3: 245-265.
13. *Kellner D.* Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education, - in Ilana Snyder, editor, Silicon Literacies / D. Kellner. – London and New York : Routledge, 2002. – P. 154-169.
14. *Richard W. P.* “Critical Thinking“ {Foundation for Critical Thinking} / W. P. Richard. – Santa Rosa, 1993. – 371 p.
15. *Richard W. P.* Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life / W. P. Richard, L. Elder. – Upper Saddle River : FT Press, 2012. – 384 p.
16. *Richard W. P.* Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life / W. P. Richard, L. Elder. – Upper Saddle River : Prentice Hall, 2000. – 428 p.

17. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Published in association with Theory, Culture & Society) / R. Robertson. – London : Sage Publications Ltd, 1995. – 224 p.
18. Sintschenko V. V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis (“des globalen ökologischen Menschen”) als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell / V. V. Sintschenko // Creative Economics and Social Innovations. – № 1. – 7 (18). – 2017. – S. 126-140.
19. Waters M. Globalization / M. Waters. – London/New York : Routledge, 2001. – 272 p.

**Кондур О. С. Стратегии трансформации менеджмента образования в интеграции общественной теории и критической педагогики.**

Цель. Критическая теория образования стремится обеспечить радикальную критику существующей модели образования в так называемых западных моделях демократии, создавая прогрессивные альтернативные модели. В этом контексте предложена интегративная метатеория, которая основываясь на классических и современных источниках, концепциях, стремится к комплексному пониманию и реконструкции феномена образования. Одна из основных задач в сфере демократизации образования сегодня, таким образом, заключается в том, чтобы привлечь для образования результаты перестройки и демократизации общества, отразить изменения в условиях жизни и мышления, опыт и трансформации субъективности в контексте технологической революции и глобализации. Методология. Систематическая модель образования в критической (радикальной) педагогике исходит из того, что образование в целом и образование взрослых в частности тесно связана с социально-экономическим развитием страны. Это и исследования групповых потребностей (включая нас как часть этих групп), это большое выслушивание, внимание, которое всегда учитывает многообразие опыта в процессе построения и обмена. Потому что не существует другого пути построения коллективного мышления, иначе как из-за оппозиции внутри самой коллективности. Именно длительность, непрерывность характера группы способна создать определенную субъективность “в-отношении”, некую субъективность, основанную на конфликте и диалоге. Это симуляция определенного опыта коллективности, который смог бы существовать реально.. Научная новизна. Рассматриваются тенденции образования и модели институтов глобализирующегося общества современности в контексте особенности взаимоотношения образования и социума, человека и государства, процессов. Осуществляется исследование и системный анализ неолиберальных реформ на уровне общества в целом и образования в частности. Исследуются содержательные, структурные и функциональные характеристики концепции “критической социальной философии образования” в контексте институциональных тенденций общественной жизни, а также формы и возможности ее методологического применения. Рассматривается модель “критической социальной философии образования”, воплощенная в программы общественного развития и обучения, которые прежде всего призваны научить людей вести самостоятельное и оригинальное исследование себя, социума и системы знаний. Вместе с тем обосновывается, что эти модели и программы не должны быть оторваны ни от индивидуально-коллективной системы нравственных и социальных ценностей, теоретико-прикладного обучения, ни от дальнейшего применения приобретенных ценностей, норм и навыков в повседневной жизни, науке или на производстве, в сфере всех социальных институтов. Выводы. Критическая образовательно-воспитательная, педагогико-психологическая общественноориентированная теория, ее модели и концепции стремятся по-новому определить и индивидуальный, и общественный разум. Опираясь на эти основания, в перспективе это позволяет философии образования развиваться для разработки более инклюзивного философского видения образования, чтобы обратиться непосредственно к проблемам демократизации и изменения социальных отношений в направлении равенства и социальной справедливости в сфере образования. С точки зрения социально-философского и философско-образовательного, педагогико-психологического, нормативного понимания и социальной критики также необходимо применение активных усилий по реконструкции образования и общества, социального видения того, какими образование и жизнь человека могут быть и каковы их конкретные ограничения в существующих обществах.

**Ключевые слова:** критическая теория образования, менеджмент образования, гражданское общество, демократическое образование, педагогика, критическое сознание, глобализация.

**KONDUR OKSANA. Strategies of transformations of education menegement in integration of public theories and critical pedagogics.**

*The purpose. Critical theory of education strives to provide a radical critique of existing models of education in the so-called Western models of democracy, creating a progressive alternative models. In this context, the proposed integrative metatheory, which is based on classical and modern sources, concepts, aims for a comprehensive understanding and reconstruction of the phenomenon of education. One of the main tasks in the sphere of democratization of education today, therefore, is to bring to education the results of restructuring and democratization of the society, to reflect changes in conditions of life and thinking, experience and transformation of subjectivity in the context of the technological revolution and globalization. Methodology. The systematic model of education in the critical (radical) pedagogy proceeds from the premise that education in general and adult education in particular is closely connected with the country's socio-economic development. This is the study of group needs (including us as part of these groups), this is a great listening, attention, which always takes into account the diversity of experience in the process of building and sharing. Because there is no other way to build collective thinking, except for the opposition within the collectivity itself. It is the duration, continuity of the character of the group that can create a certain subjectivity "in-relation", a kind of subjectivity based on conflict and dialogue. This is a simulation of a certain experience of collectivity that could really exist. Scientific novelty. Examines trends in educational institutions and models of globalizing society in the context of our particular relationship of education and society, man and the state, and processes. 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. Consider a model of "critical social philosophy of education", as embodied in the programs of social development and learning, which are primarily designed to teach people how to lead an independent and original research themselves, society and knowledge systems. However, it is proved that the models and programs should not be cut off from any individual and the collective system of moral and social values, theoretical and applied training, nor from further use of the acquired values, norms and skills in everyday life, science, or in production, sphere of all social institutions. Conclusions. Critical educational and upbringing, pedagogical-psychological susprisingly theory, its models and concepts seek to redefine private and the public mind. Based on these grounds, in the future, it allows philosophy of education to develop to develop a more inclusive philosophical vision of education, to apply directly to the problems of democratization and changes in social relations in the direction of equality and social justice in the field of education. C point of view of socio-philosophical and philosophical-educational, pedagogical-psychological, normative understanding and social critics also requires the use of active efforts in the reconstruction of education and society, the social vision of what education and human life can be and what their specific limitations in existing societies.*

**Keywords:** critical theory of education, management of education, civil society, democratic education, pedagogy, critical consciousness, globalization.