

УДК 316.472.45

Світлана Ганаба**МЕТОДОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ
В МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Необхідність пошуку нових методологічних підходів та концептуальних ідей розвитку освіти зумовлена особливостями соціокультурного розвитку сучасності. У статті розглянуто евристичний потенціал і методологічні стратегії критичної педагогіки. Її вихідною позицією є визнання того, що навчальний процес не є нейтральним. Освіта є завжди ідеологічно навантаженою й культивує домінуючі в суспільстві відносини й практики. Критична педагогіка передбачає залучення до навчальної діяльності життєвого досвіду й відображення в ній культури індивідуума, «розвиток його голосу» через критичний погляд на світ і суспільство, що відбувається в діалозі з Іншими. Освіту розглядають як практику свободи, як джерело соціальної трансформації та емансипації. Процес трансформування передбачає зміну тих, хто навчається. Щоб бути – людині необхідно зазнавати постійних змін та руху до нової своєї сутності. У процесі навчання вона перебуває у процесі постійного становлення та самозміни. Людина постає як відкрита до змін, як така, яка здатна зробити вибір та нести відповідальність про нього, використовує свободу.

Ключові слова: критична педагогіка, освіта, соціальна трансформація, людина, методологічні стратегії.

Svitlana Hanaba**METHODOLOGICAL STRATEGY OF CRITICAL PEDAGOGY
IN THE MODERNIZATION OF MODERN EDUCATION**

The need to find new methodological approaches and conceptual ideas of education is due to the peculiarities of our socio-cultural development. In the article the methodological and heuristic potential strategies critical pedagogy. Critical pedagogy is an interdisciplinary direction. It develops due to «critical» research in the field of philosophy, psychology, pedagogy, cultural studies, political science, sociology and so on. Critical pedagogy uses critical philosophical theory for analysis and design of educational activities. Its starting point is the recognition that the educational process is not neutral.

Education is always ideologically loaded and cultivates relations prevailing in society and practice. Appeal to study the project «critical pedagogy» makes the development of a new vision of man as open and complex. Such a person identifies critical ability to recognize their own limitations and overcome them conscious. Critical pedagogy involves bringing to life experience of learning activities and displays it in the culture of the individual, «the development of his voice» through a critical view of the world and society that is in dialogue with others. Education is seen as the practice of freedom as a source of social transformation and emancipation. The process involves changing the transformation of students. To be – a person must undergo constant change and movement to new essence. During her studies, she is in the process of becoming a permanent and self changes. The starting point is unique movement transformative nature of man, his dreams, beliefs, ideas, thoughts and so on. In this process appears as a man open to change, as such, is able to make choices and take responsibility for it, using freedom.

Key words: critical pedagogy, education, social transformation, the man methodological strategy.

Светлана Ганаба**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
В МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Необходимость поиска новых методологических подходов и концептуальных идей развития образования обусловлена особенностями социокультурного развития современности. В статье рассмотрено эвристический потенциал и методологические стратегии критической педагогике. Критическая педагогика использует критическую философскую теорию для анализа и проектирования образовательной деятельности. Ее исходной позицией – понимание того, что учебный процесс не является нейтральным.

Образование культивирует доминирующие в обществе отношения и практики. Обращение образования к проекту «критической педагогике» предусматривает развитие новое видение человека как открытого и сложного. Такой человек демонстрирует способность к критическому распознаванию собственных ограничений и их преодоление. Критическая педагогика предусматривает использование в учебной деятельности жизненного опыта и отображение в ней культуры индивидума, «развитие его голоса» через критический взгляд на мир и общество. Образование рассматривается как практики свободы, как источник социальной трансформации и эмансипации. Процесс трансформирования предусматривает изменение тех, кто учится. Чтобы быть – человек должен изменяться. В таком процессе человек открыт к изменениям, он может делать выбор и нести ответственность за него.

Ключевые слова: критическая педагогика, образование, социальная трансформация, человек, методологические стратегии.

Сучасна освіта знаходиться у стані перманентних змін. Ці зміни зумовлені низкою безпрецедентних і стрімких науково-технічних відкриттів, які докорінно змінюють обриси сучасного світу, задають темпи подальших змін, позбавляючи чітких орієнтирів й пріоритетів його розвитку. Сучасність постає як рухлива, розріджена, роз'єднана, дисперсна, тягуча версія модерності, яка не вкладається в жодні межі чи схеми та передбачає ліквідацію будь-яких штампів, зразків і прикладів. Новий контекст соціальної реальності суттєво впливає на буття людини й актуалізує пошук оптимальних шляхів і можливостей розвитку у світі змін.

Уникнути шоку перед майбутнім та врахувати пульсацію сучасності людині допоможе сфера освіти, за умови, що вона не стільки озброїть її певним обсягом знань, а й сприятиме розвитку умінь навчатися, вчасно відмовлятися від застарілих ідей та концепцій, приймати рішення в непередбачуваних ситуаціях тощо. У мінливому суспільстві, де минуле вже плавно не перетікає в сьогодення та не обумовлює майбутнє, освіта слід розглядати як орієнтир у подальшому розвитку суспільства. Вона покликана значною мірою виконувати випереджаючу превентивну функцію підготовки людини до життя в епоху криз та нестабільності. Людина має налаштовуватися на сприйняття змін як природної норми, а не як прикрого одиничного випадку.

Окреслений соціокультурний контекст актуалізує необхідність пошуку нових методологічних підходів і концептуальних ідей розвитку освітньої сфери. Слід зазначити, що в сучасному науковому дискурсі є чимало досліджень присвячених проблемам аналізу проблем, особливостей, шляхів подальшого розвитку освіти як пріоритетної сфери суспільного життя. У межах цієї статті розглянемо методологічні стратегії та евристичний потенціал критичної педагогіки в пошуку нових концептуальних ідей, технологій та підходів у модернізації освітньої сфери тощо.

Критична педагогіка як окремий напрям дослідження виникає у другій половині ХХ століття. Вона набуває розвитку у країнах американського й європейського континентів. Цей напрям базується на цінностях толерантності, рівності, свободи, демократії тощо. У ньому представлено філософсько-культурну інтерпретацію питань расової, класової, статевої та інших форм соціальної нерівності й дискримінації. Її результатом є радикальний перегляд можливостей освіти у трансформаційних процесах суспільного життя задля досягнення більш справедливого світу. За твердженням Г. Жиру, критична педагогіка представляє освітній рух, який покликаний допомогти учням розвинути свідомість свободи, вміння розпізнавати авторитарні тенденції і конструктивно діяти задля їх подолання [8]. Цей напрям дослідження є своєрідною політикою визволення, яка, на думку П. Макларена, дозволяє усвідомлено і критично побачити всі складнощі суспільного життя, з тим, щоб забезпечити моральну й інтелектуальну протидію гнобленню [1, с. 69]. Загалом такий освітній проект, за твердженням І. Фрумїна, розглядає освіту «не в її вузьких технологічних межах, а в широкому історичному, соціальному і культурному контексті» [6, с. 55].

Слід зазначити, що чітко визначеного поняття «критична педагогіка» не існує. Цей термін у науковому дискурсі має радше загальну назву тих дослідницьких стратегій, які науковці використовують у поясненні та критичному переосмисленні дискримінаційних соціально-культурних практик у сфері освіти. Критична педагогіка є міждисциплінарним напрямом, який розвивається завдяки «критичним» дослідженням у сфері філософії, психології, педагогіки, культурології, політології, соціології тощо, презентуючи свій погляд на соціальний устрій та можливості сфери освіти у вирішенні проблем соціального життя. У межах цього педагогічного проекту, на думку І. Предборської, «відбрунькувалися» та розвиваються концепції феміністської (-их) педагогіки (к), антипедагогіки (А. Ілліча), уповноваженої освіти (І. Шор), революційної педагогіки (П. Макларена), граничної педагогіки (Г. Жиру) тощо. Виокремлення цих та інших напрямів, наголошує дослідниця, є умовною мисленевою конструкцією, оскільки їх ідеї взаємодіють, переплітаються, утворюючи нові тематичні поля осмислення як освітніх проблем, так і суспільства загалом. Інкorporація ідей одних напрямів в інші, відповідає «самій суті постмодернізму, яка полягає в тому, щоб активізувати процес легітимізації нових дослідницьких практик та ідей, які за часів модерну були витіснені на периферію домінуючими дискурсами» [2, с. 70].

Що продуктивного можуть запропонувати ідеї критичної педагогіки у вирішенні проблем модернізації освіти в умовах сучасного мінливого суспільства?

Насамперед вихідною позицією критичної педагогіки є визнання того, що навчальний процес не є нейтральним. Навчальна діяльність не може існувати поза контекстом соціокультурних реалій. Освіта є завжди ідеологічно навантаженою, такою, що культивує домінуючі в суспільстві відносини й практики. Тому навчальні заклади можна розглядати як політичні інституції, які відтворюють наявні несправедливі відносини та практики гноблення. Як приклад, П. Макларен у праці «Життя у школах: введення у критичну педагогіку», спираючись на концепцію гноблення, сформульовану І. М. Янг,

виокремлює такі форми гноблення: експлуатація, безсилля, маргіналізація, культурний імперіалізм, насилля [1]. Дослідник звертає увагу на зміну соціальної природи актів гноблення. На його думку, у сучасному суспільстві гноблення не можна розглядати лише як певне зло, що твориться іншими. У реаліях повсякденного життя його розуміють як норму, що систематично відтворюється в економічних, політичних і культурних інститутах і може бути наявним навіть там, де немає явної дискримінації. Гноблення, наголошує П. Макларен, може бути наявним і в несвідомих реакціях людей, які керуються благими намірами, що виникають під час звичних контактів з мультимедійними і культурними стереотипами, зі структурними проявами бюрократичної ієрархії і ринковими механізмами, тобто звичними процесами повсякденного життя [1, с. 61–62].

Прихований характер актів гноблення, їх здатність трансформуватися в різні форми роблять навчальний процес ціннісно не вільним. Навчання, яке має на меті сприяти індивідуальному розвитку дитини, водночас, піддає її дискримінації й селекції у вигляді диференціації за здібностями, розподілу за віковими групами, використовує систему покарань та заохочень, порівнянь в оцінках та здобутках тощо. Таке навчання «нормалізує» учнів, підганяє під ті стандарти, які є загальноприйнятими в суспільстві й підтримуванні ним. Водночас така ситуація окреслює проблему співвідношення освітніх стандартів та принципів критичної педагогіки. Розмірковуючи над цією проблемою, дослідники Л. Беркам та Л. Ктукшері вважають, що труднощі її розв'язання обумовлюються з одного боку, спрямованістю критичної педагогіки на розширення прав і можливостей у навчальному процесі тих, хто мав статус маргінала і чий «голос мав мовчати» з метою подальших процесів соціальної трансформації, а другого боку – дотримання під час навчання набору стандартів, розроблених керівництвом і реалізованих в оцінках та очікуваннях педагогів. На перший погляд ці освітні завдання мають різне функціональне призначення в соціумі. Критична педагогіка, за твердженням науковців, передбачає залучення до навчальної діяльності життєвого досвіду й відображення в ній культури індивідуума, «розвиток його голосу» через критичний погляд на світ і суспільство, що відбувається в діалозі з Іншими. Академічні стандарти, прийняті як загальнообов'язкові до виконання в закладах освіти, орієнтуються радше на потреби соціуму, а ніж на розвиток конкретної унікальної особистості. Проте їх принципи, знаннявий ресурс, навички тощо критичні педагоги не відкидають, а використовують у підготовці й набутті досвіду суб'єктами навчання в підготовці активних громадян демократичного суспільства. Йдеться про створення простору критичного переосмислення тих знань й умінь, які пропонує академічний стандарт у напрямі становлення освіти як каталізатора розширення прав і можливостей учнів/студентів стати критично активними громадянам, агентами подальших змін [7].

Подібна позиція знайшла відображення і в міркуваннях П. Макларена. Репресивну природу освітніх стандартів щодо особистості він розглядає на прикладі системи тестування, яка набула неабиякої популярності не лише в американському суспільстві, а в останні десятиліття і в українському. Дослідник переконує, що тестова перевірка якості навчальних досягнень має мало спільного із висвітленням якісної складової освітнього процесу, оскільки не спрямована на показ рівня достовірного розуміння студентом/учнем набутих знань, критичного їх осмислення та спроможності використовувати в суспільних практиках. Стандартизовані тести зазвичай слугують мірилом тимчасового засвоєння суми фактів та навиків, враховуючи й навик самого проходження тестів. Надмірне захоплення тестовими технологіями у процесі навчання суттєво впливає на організацію навчання. Педагог сконцентровує свою увагу на підготовку суб'єктів навчання до здачі тестів, відкладаючи в бік навчальні плани щодо вивчення літератури й соціально-культурних досліджень. Застосування тестових технологій не дозволяє повною мірою виявити творчий потенціал суб'єктів навчання й сприяти його подальшому розвитку в навчальному процесі. За допомогою тестів можна радше оцінити формально окреслену сукупність знань, а ніж уміння людини вирішувати творчі завдання чи стандартні завдання нестандартними методами тощо. До позитивних властивостей тестових технологій науковці відносять їх об'єктивний характер. Вони стверджують, що «особливе місце тестових технологій обумовлене їхньою об'єктивністю, яка є наслідком відсутності (або мінімізації) суб'єктивного фактора, технологічності, яка є наслідком використання формалізованих процедур перевірки їх виконання» [1]. Власне ця обставина є важливою в поясненні надзвичайного захоплення тестовими технологіями в українській освіті. За останні роки вони набувають пріоритетної ролі в перевірці якості здобутої освіти в загальноосвітніх закладах. Переслідуючи мету не заангажовано перевірити рівень знань й освітніх досягнень суб'єктів навчання, вони є уніфікованими й стандартизованими, а тому недостатньо враховують морально-етичний аспект, індивідуальну природу людини, її унікальний внутрішній потенціал. Постійне тренування тестами задля високих результатів не сприяє вирішенню питань, які визначають подальшу долю людини, а тому, за твердженням П. Макларена, є порушенням етичних норм [1, с. 71]. Наступною причиною «надмірного» захоплення тестовими технологіями є перетво-

рення тестування на індустрію, у якій обертаються величезні кошти. В останні роки в українській освіті простежується тенденція стратегії «високих ставок на результат» на різних етапах навчання від початкової до загальноосвітньої школи. Постійне тренування тестами спонукає людину слухняно пристосовуватися до світу наявних реалій, рефлексувати його в межах прийнятих традицій. Вона розглядає світ як певну даність, а не як дійсність, що містить низку можливостей. Загалом навчальна діяльність, яка уособлюється з актами гноблення й маніпулювання свідомістю, стикається з численними труднощами розвитку й культивування здатності в тих, хто навчається неупередженого, незаангажованого погляду на реалії світу та себе в ньому. Соціальне домінує над індивідуальним. У навчанні основним є не індивідуальні властивості людини, а її роль, діяльність у соціальній системі. Тому мета критичної педагогіки полягає в тому, щоб стимулювати наставників та учнів/студентів у сприянні трансформації освіти й усього суспільства.

Дослідницькі напрями критичної педагогіки не лише окреслюють концептуальні та методологічні межі вирішення освітніх проблем, а й пропонують конкретні шляхи їх розв'язання в навчальній діяльності. Таким чином, реалізація цього проекту не зводиться до певного педагогічного методу, а розглядається як соціально-освітній процес. Цей процес передбачає організацію й реалізацію навчання в тісній взаємодії із життєвим досвідом, інтересами й потребами учасників навчального процесу. Під час навчання педагог повсякчас демонструє здатність брати участь у навчанні як учень серед учнів, перейматися їхніми ідеями, думками, використовувати їх досвід задля створення нового ресурсу знань та вирішення суспільних проблем [6].

Представники критичної педагогіки вихід із ситуації пригноблення й домінування вбачають у розгляді освіти як практики свободи. На їх думку, розуміння навчання як осередку свободи перетворює його у джерело соціальної трансформації та емансипації. У своїх працях дослідники окреслюють методологічні орієнтири створення освітнього процесу як практики свободи, звертаючи увагу на конкретні шляхи їх втілення. Зокрема, П. Фрейре у своїх міркуваннях акцентує увагу на необхідності «деколонізувати свідомість». Цей процес, на думку дослідника, передбачає переосмислення тих ідей, досвіду, які нав'язують свідомості у процесі навчальної діяльності. Накопичення певної суми знань у процесі навчання змушує людину займати позицію пасивного, відстороненого спостерігача. Вона сприймає світ, який уже «створений» для неї іншими людьми. За такого підходу, наголошує П. Фрейре, «людина не є свідомою істотою; вона радше має якусь свідомість – порожній «мозок», пасивно відкритий для сприйняття вкладеної в нього реальності зовнішнього світу» [5, с. 57]. Її свідомість розвивається в річищі презентованих іншими оповідями, повідомленнями. Вона підпорядкована загальноновизнаним суспільним нормам й орієнтирам, а тому є колонізованою, залежною від позиції наставника. «Деколонізована свідомість» не є вільною, вона не може вийти за межі загальноприйнятого та дозволеного. Як ілюстрація цих міркувань чітко визначена державним стандартом знання складова навчальних програм. Декolonізація свідомості відбудеться за умови культивування свідомого спрямування й усвідомлення того, що необхідно вивчити [5, с. 57]. Звільнити колонізовану, пригноблену свідомість можливо за умови подолання спроектованих меж, випустивши її у «вільне плавання» в розумінні і пізнанні світу. У такий спосіб людина виявлятиме здатність не лише сприймати світ у його змінах, а й проектувати ці зміни. Вона поставатиме як критично мисляча й активна, дієва. Як наголошує В. Зінченко, навчання грамотності за П. Фрейре містить у собі не тільки читання слова, а й «читання світу». Ця обставина своєю чергою, на думку дослідника, змушує людей ставити питання з приводу своєї історичної й соціальної ситуації, тобто «читати свій світ» – із метою діяти як суб'єкти у створенні демократичного суспільства [5, с. 250].

П. Макларен визначає таку людину як «критично грамотну». Під «критичною грамотністю» дослідник розуміє не лише можливість ефективно озброювати суб'єктів навчання набутим досвідом навчання шляхом використання числової, комп'ютерної, культурної грамотності, а й здатність пов'язати матеріал тематичних навчальних програм. Така здатність покликана сприяти економічній, медійній, екологічній, споживчій та іншим видам грамотності щодо сьогоденної соціальної і освітньої політики [1, с. 73]. Релевантною обставиною в цьому процесі є уміння пов'язати й критично осмислити, переосмислити набуті знання із особистісним досвідом. Знання отримують природу рефлексивно соціально значимих, оскільки завдяки їм у процесі навчання людина отримує здатність вибудувати власну соціальну позицію. З огляду на цю обставину, критичну педагогіку можна розглядати як своєрідний політичний проект, який покликаний позбавити не лише навчальну діяльність будь-яких форм гноблення та маніпуляцій свідомістю, а й сприяти утвердженню демократичних цінностей та розвитку справедливого й рівноправного суспільства. Подолання дискримінаційних умов в освітній діяльності перетворює її у практику свободи, де відбувається виховання емансипованих особистостей, здатних до вільного дискурсу шляхом формування критичного мислення. Такі особис-

тості є критично налаштованими, у тому сенсі, що реалізують своє право домагатися справедливості, шукати емансипації. Критично налаштована людина, з одного боку, є експертом у розпізнаванні несправедливості, а з другого – спрямовує всі свої зусилля на її подолання в реаліях суспільного життя [1]. Відповідно до цього «критична грамотність» є засадничою, за твердженням П. Макларена, у розвитку «критичного громадянства». «Критичне громадянство» науковець розуміє як розвиток здатності у людини до соціальних змін та перетворень [1, с. 73]. Ця здатність досягається шляхом критичного осмислення ідей, поглядів, концепцій із тим, щоб забезпечити їм нове життя й нове звучання у вирішенні окреслених проблем. Таким чином, критичність розуміють не як заперечення, відкидання тих думок й позицій, які не вкладаються в лоно загальноприйнятих і санкціонованих суспільством, а як здатність їх переосмислити, вивівши на якісно новий рівень. Загалом критична грамотність передбачає здатність концептуалізувати й аналізувати різні об'єкти (явища, системи) крізь призму власного світобачення та досвіду, можливість теоретизувати й критично розмірковувати над ними. Критичне переосмислення будує навчальний процес на «мові можливостей», намагаючись врахувати найбільшу кількість думок і позицій. Важливим моментом освіти, на думку А. Прокопенка, є особистісна спрямованість процесу навчання, у якому за вихідний момент беруться не потреби й інтереси соціуму як цілісної системи, а людина з її неповторністю, як джерело розвитку [3, с. 6]. Людська індивідуальність є основою суспільних відносин, роблячи їх відкритими, складними, різноманітними. Вони багато в чому залежать від індивідуальної ініціативи та розмаїтості, є умовою розвитку суспільних відносин.

Натомість, нездатність до критичного осмислення, пасивність, слухняність у навчальних практиках «консервують» у суспільстві відносини домінування й підкорення. Така навчальна діяльність виховує повагу до позиції, яка вважається єдино правильною й безальтернативною. Вона культивує наслідування й зводить творчий потенціал окремої особистості до мінімуму. Творчі особистості в межах навчальної діяльності, за твердженням П. Фрейре, розглядають «як окремі випадки, як маргінальні одиниці, що відхилились від загальної конфігурації «доброто, упорядкованого й справедливо-го» суспільства» [5, с. 56]. Подолати свій статус маргінала вони зможуть лише за умови «інтеграції» до суспільства, яке «залишили». Однак проблема, на думку дослідника, полягає не у «прилаштуванні» осіб-маргіналів, які живуть «поза» суспільством, із тим, щоб зробити їх пригнобленими «істотами задля інших». Вона має спрямовуватися на трансформування освітньої структури так, щоб вони могли стати «істотами для себе» [5, с. 56].

Процес трансформування передбачає зміну тих, хто навчається. Щоб бути – людині необхідно зазнавати постійних змін та руху до нової своєї сутності. Тобто, щоб бути – необхідно ставати, перебувати у процесі становлення та зміни. У процесі навчання вона перебуває у процесі постійного становлення та само зміни. Вихідним пунктом трансформативного руху є унікальна природа людини, її мрії, переконання, ідеї, думки тощо. Прагнення до перетворень та само зміни витісняє покірність людини. У навчальній діяльності, за умови критичного осмислення матеріалу, відбувається переорієнтація з універсалізації особи на розвиток самобутньої, унікальної особистості. Критична грамотність передбачає залучення до навчального процесу унікальної природи людського Я. У такому процесі людина постає як відкрита до змін, як така, яка здатна зробити вибір та нести відповідальність про нього, використовує свободу.

Наступною проблемою на якій акцентує свою увагу критична педагогіка є критичне осмислення взаємовідносин інтерсуб'єктивної сув'язі Я-Інший. Представники критичної педагогіки використовують критичний аналіз задля більш повного й ґрунтовного осмислення, усвідомлення причин глобального кризового становища та пошуку шляхів виходу з нього. При цьому, як зауважує І. Радіонова, «критична педагогіка не наділяє «іншого» демонічними або екзотичними рисами. Вона намагається усвідомити відмінності за допомогою критичного осмислення, соціальних відносин і культурних практик» [4, с. 195]. Дослідниця переконує, що навчальний заклад покликаний людину навчати «способам критики для аналізу життєвого досвіду, а також для критики тих форм знання, що визначали попереднє ставлення до цього досвіду» [4, с. 195]. Критика домінуючих форм знання й культури як таких, що формують досвід учнів, є пріоритетною й необхідною в межах критичної педагогіки. У цьому процесі, на думку дослідниці, важливо, по-перше, поєднати навчання з легітимізацією певних дискурсивних позицій, розуміти навчання як процес, що здійснюється всередині історично обумовлених практик, включно з політичними режимами більшості. По-друге, критична педагогіка передбачає вихід за межі дискурсу відмінностей. Вона пропонує розглянути відносини значно глибше з позицій суб'єктивності. За твердженням І. Радіонової, така суб'єктивність має дещо іншу природу. На її думку, критична педагогіка пропонує новий тип суб'єктивності – «постколоніальну суб'єктивність» сутність якої проявляється в активному заперечення пригноблення. Дослід-

ниця посиляється на дослідження П. Макларена щодо того, що заперечення суб'єктивністю будь-яких форм пригноблення передбачає певні ризики. Вони, по-перше, полягають у тому, що модель суб'єктивності може бути перенесена терен євроцентристського дискурсу, по-друге, існує небезпека розгляду расових, класових і гендерних відносин незалежно одне від одного або припускати, що вони однаково впливають на суб'єкти [4, с. 195–196]. Критична педагогіка має на меті проаналізувати ці відносини у взаємозв'язку, контекстуальній специфіці і за певних історичних умов, оскільки в суспільстві існують скоріше гібридні форми пригноблення.

Отже, критична педагогіка розглядає навчальний процес у широкому історичному, соціальному й культурному аспектах. Вона використовує критичну філософську теорію для аналізу й проектування освітньої діяльності. Загалом вона постає викликом для традиційних навчальних практик, оскільки пропагує певний спосіб осмислення освітньої реальності. Цей спосіб викриває примус, гноблення, насильство тощо, які своєю чергою нівелюють індивідуальність, унікальність особистості, роблять освіту особистісно не вільною та заангажованою. Звернення навчальної діяльності до проекту «критичної педагогіки» зумовить розвиток нового бачення людини як відкритої й складної. Така людина виявляє здатність як до критичного розпізнавання власних обмежень, так і їх свідомого подолання. Критична педагогіка дозволить звільнитися від некритичних і гнітючих конституцій досвіду, який врешті-решт зумовлює гноблення та експлуатацію.

Література:

1. Макларен П. Жизнь в школах : введение в критическую педагогику / Питер Макларен // Вопросы образования. – 2006. – № 12. – С. 61–73.
2. Предборська І. Радикальна педагогіка в проблемному полі західної філософії освіти : пошуки, контексти, інтерпретації / І. Предборська // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол. : В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова та ін.] – К. : Пед. думка, 2011. – С. 68–93.
3. Прокопенко А. Я. Зміна парадигми освіти : від традиційної до особистісно-орієнтованої (соц.-філос. аспект) / А. Я. Прокопенко // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2006. – Вип. 56. – К. : Центр духовної культури, 2006. – С. 230–240.
4. Радіонова І. О. Трансформації американської критичної педагогіки: евристичний потенціал і перспективи застосування / І. О. Радіонова // Вісник Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2013. – Вип. 40 (1). – С. 192–203. s
5. Фрейре П. Педагогіка свободи : Етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Демянчука]. – К. : Видав. дім «КМ Академія», 2004. – 120 с.
6. Фрумін І. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 55–62.
7. Bercaw A. L. Teacher education, Critical pedagogy and Standards; an exploration of theory and practice [Electronic resource] / Lynne A. Bercaw, Lisa M. Stooksberry – Access mode : www.usca.edu/essays/vol122004/Bercam.pdf.
8. Henry A. Giroux. – Giroux H. Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich [Electronic resource] / Access mode : www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html.