

ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ СУТНІСНИХ РИС РАДИКАЛЬНОЇ (КРИТИЧНОЇ) ПЕДАГОГІКИ

Національний авіаційний університет

Анотація. Стаття присвячена філософському аналізу сутнісних рис радикальної (критичної) педагогіки, як важливої складової сучасної освіти інформаційного суспільства. Висвітлено парадигму визначення критичного мислення, запропонованого П. Фрейре. Актуалізовано необхідність розгляду ідеї компетентностей у межах філософського дискурсу.

Ключові слова: радикальна (критична) педагогіка, критичне мислення, педагогіка пригноблених, інформаційне суспільство.

Вступ

Сучасна освіта передбачає системність, як реакцію на виклики соціокультурних, геополітичних змін глобалізованого світу. Актуалізація філософії освіти впливає на формування стратегії та тактики розвитку освіти з урахуванням динамічних змін та вимог населення з визначенням компетентностних векторів. Питання компетентизації освіти має як перспективи, так і обмеження. Якщо використати термінологію бразильського вченого П. Фрейре [1], то вітчизняна педагогіка повинна розглядати ідею компетентностей у межах філософського дискурсу. Останнє зумовить чітко визначений вектор розвитку освіти, який передбачає вивчення та продукування суб'єктом сучасних метапрограм та технологій. Зазначені вище проблеми знаходять своє вирішення у суспільно-політичному та філософському дискурсі, оскільки вимагають певний енциклопедизм та широкий спектр теоретичного осмислення феноменів інформаційного суспільства. Вони створюють вагомий підґрунтя для визначення напрямів розвитку теорії і методики сучасної освіти, аналізу педагогічних моделей та проектів. Зазначене зумовлює формування та впровадження нагальних концептів, які набувають нового термінологічного значення, що характеризує важливі, у даний історичний момент, предметні галузі.

Аналіз досліджень і публікацій

П. Фрейре був фундатором та теоретиком радикальної (критичної педагогіки), мав активну громадянську позицію, провадив значну громадську діяльність та залишивши вагому наукову спадщину. Серед вітчизняних науковців, які зверталися до його творчості, слід відзначити В. Гайденко, С. Ганаба, Н. Горук, Л. Зязюн, Н. Заячківську, М. Кириченко, О. Плахотнік, І. Турчина. У працях зарубіжних науковців Дж. Джорджа, Г. Герхардта, А. Кіркендаля, Д. Кобен, П. Леонарда, П. Макларена, П. Тейлора, Д. Шугуренського проаналізовано аспекти діяльності П. Фрейре, як засновника нового напрямку педагогіки.

Постановка завдання

У статті ставиться завдання здійснити філософський аналіз сутнісних рис радикальної (критичної) педагогіки, як важливої складової сучасної освіти інформаційного суспільства в контексті парадигми критичного мислення, запропонованого П. Фрейре.

Основна частина

На наш погляд, для глобалізованого суспільства, виїмковою є так звана радикальна (критична) педагогіка. Філософія освіти розглядає її як напрям, що ґрунтується на концептуальних засадах, запропоно-

ваних певними філософами та педагогами, які відмовились від консервативного, традиційного підходу на користь вирішення проблем формування та реалізації компетентностей та організації педагогічного процесу, навчання та виховання, спрямованого на реалізацію цього завдання. З метою створення умов для відповідності процесів, які відбуваються в педагогічній практиці, а, в першу чергу, це подолання екстенсивності у розвитку теорії, було запропоновано базову концептуалізацію радикальної (від лат. radicalis – докорінний, основний, рішучий; той, що дотримується крайніх поглядів) педагогіки.

Радикальна (критична) педагогіка надала можливість появи двох незалежних напрямків. Перший акумулював теоретичні та емпіричні настанови, які мали на меті формування протестних рухів, напрямів боротьби із соціальною несправедливістю та змодельював систему альтернативних педагогічних методик. Інший напрям взяв за основу ґрунтовні чинники концепції суб'єктивної дидактики радикального конструктивізму, який дозволяє створити засади, що дали б змогу пересічному учневі самостійно йти шляхом першовідкривача суб'єктивно нового знання, створювати нові пропозиції, теорії, ідеї та брати участь у їх реалізації. Ці, на перший погляд, абсолютно різні підходи, на нашу думку, мають точки дотику, які полягають у різкій критиці та неприйнятті базових засад консервативної, традиційної педагогіки, що, на думку прихильників радикальної педагогіки, гальмує та руйнує можливості освітнього процесу та не відповідає сучасним соціально-політичним, економічним, культурним тенденціям, які характеризують глобалізований світ, та унеможлиблює екуменічні та мультикультурні процеси. Зазначене, на їхнє повне переконання, і стає головною причиною нерівномірного розвитку інтелектуального потенціалу суспільства, зростання прірви між соціальним статусом громадян у межах однієї країни (так звана «скляна, або кришталева стеля»), існування країн третього світу з усіма притаманними їм проблемами від авторитаризму до соціальної сегрегації, і, як наслідок, неможливість формування якісно нового науково-технологічного етапу в історії людства.

Обидва напрямки характеризує нігілізм та скептицизм по відношенню до педагогічних традицій. Видатний бразильський учений та громадський діяч П. Фрейре був так званим «збирачем», «об'єднувачем», теоретичним систематизатором радикальної педагогіки. Остання стала предметом філософського, педагогічного, психологічного дискурсу та спричинила низку публікацій епістемологічно-

го, когнітивістського характеру (наприклад, публікації у філософському журналі «Constructivist foundations»). Особливий розголос набули теорії, які формували нові напрямки, продукували неординарні ідеї для розробки новітніх гносеологічних процесів та впливали на сутнісний розвиток процесу пізнання сучасної особистості та генерували сталі, чітко визначені гарантії для учнів, студентів та викладачів, які належали до етнокультурних меншин та ЛГБТ-спільноти (LGBT-community). Зокрема, ідеї так званої феміністської педагогіки та «педагогіки пригноблених» П. Фрейре мали визначальний характер для формування, розвитку та впровадження радикальної педагогіки, гносеологічну складову якої, визначили засади радикального конструктивізму. Останній актуалізує пізнання як важливий процес конструктивної діяльності суб'єкта в процесі самоорганізації особистості, як носія та творця суб'єктивного знання.

Отже, наголошуючи на існуванні двох впливових напрямів радикальної педагогіки, квірпедагогіки та радикальної конструктивістської педагогіки, яка розглядає процес навчання як феномен самоорганізації та мінімізує соціально-протестну складову, ми проаналізуємо останню. Зазначена концепція сприяє використанню новітніх інформаційно-комунікативних технологій в освіті, стимулює пізнавальні процеси у неспецифічному для традиційної педагогіки соціальному середовищі, що впливає на деінституціалізацію освіти в цілому. Вона заохочує особистість до самоідентифікації та самореалізації, створює підґрунтя для взаємовпливів класичної та некласичної педагогіки, для удосконалення науково-технічних технологій, які застосовуються у педагогічному процесі. Виїмковим для нашого дослідження є те, що історичні, педагогічні, а, в першу чергу, філософські передумови стали причиною появи радикальної педагогіки. Сам термін виникає у межах протестної риторики, яка має на меті подолання соціальної нерівності шляхом організації навчально-виховного процесу серед сегрегованої частини суспільства. Зазначене повинно було вплинути на суттєві зміни в певному середовищі та спричинити якісні трансформації суспільно-політичного ґатунку наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. та забезпечити пришвидшення процесів глобалізації та розвитку інформаційного суспільства.

Науковці запропонували низку тлумачень терміну «радикальна педагогіка». У нашому дослідженні ми використали визначення, яке передбачає його розуміння у контексті реалістичних трансформацій освіти з урахуванням взаємовпливів розвитку педагогіки–філософії–економіки–політики. Його важливою рисою є спрямованість на ґенезу системи морально-етичних цінностей, яка, в свою чергу, впливатиме на трансформацію ідейної парадигми та зміну соціального буття на засадах вкорінення мультикультуралізму та толерантності. Радикально конструктивістська педагогіка досягає мети завдяки формуванню та реалізації концепції, яка поєднує заперечення об'єктивного, універсального знання, нівеляцію традиційного навчання шляхом передачі знання «учитель-учень» з формуванням і впровадженням ідеї індивідуального конструювання знання. На противагу традиційному педагогічному про-

цесу, адепти радикальної педагогіки визначили наступні пріоритети: формування альтернативних учбових платформ, акцент на проблемному підході при структуруванні та накопиченні інформації та знань, активна протидія маркетизації знань, багатопланова боротьба з соціальною нерівністю при отриманні освітніх послуг. Зазначене створює можливість для включення соціально незахищених верств населення в процес активної трансформації дійсності із максимальним використанням творчого інтелектуального та громадянського потенціалу. Все це можливо при доцільному використанні новітніх ІТ-технологій, нових форм дидактичної комунікації та взірців сучасної відеокультури.

Педагогічна радикальна концепція стала своєрідним медіатором у розповсюдженні ідеї боротьби за права, свободи, інтереси, ціннісні орієнтири певних страт населення та має сутнісний вплив на процес згортання тотальної маргіналізації. Для визначення витоків наведеної концепції необхідно звернутись до засад, запропонованих видатними філософами – представниками Франкфуртської школи та школи психоаналізу [2; 3].

Представники радикальної педагогіки спирались на положення теорії Г. Маркузе про репресивну та пригноблюючу особистість, європейську цивілізацію, яка потребує докорінних змін [4; 5]. Також ці представники використовували ідеї психоаналітичного підходу З. Фрейда щодо зміни «принципу задоволення» на «принцип реальності» та пов'язану зі зазначеним переходом тезу про свідоме самообмеження та стримування [6]. Останнє призводило до реалізації програми впливу на соціум з урахуванням різнопланових компромісних рішень. Сучасний дослідник Г. Нойман, зокрема зазначав, що радикалізм скоріше пов'язаний із темпераментом особистості ніж із переконаннями [2, р. 9]. Учений доводив, що усвідомлення мотивації та вчинків надає можливість побудувати модель, яка обґрунтовує тактику та стратегії на рівні особистості або соціальної групи, що викриває вектори розвитку акторів суспільного розвитку (включаючи ментальні установки суспільства в цілому). Концепція Г. Зімеля трактувала соціодинаміку конфлікту від високого до помірному рівня, як чинник що робить стабільною, міцною та інтегративною соціальною системою [7]. Конфліктогенетичний підхід Р. Дарендорфа пояснює процес еволюції соціального конфлікту виходячи із ключових маркерів певних станів структур. Зміни, які відбуваються в суспільстві є одночасно і джерелом його розвитку. Зазначене наголошує на невідворотності соціального конфлікту для еволюції суспільства. Дослідник попереджав, що домінуюча у конфлікті страта завжди буде застосовувати технології примусу для широкого доступу до фінансових та соціальних ресурсів. Отже, він закликав до боротьби з політичним авторитаризмом, міжнародною біполярністю, будь-яким проявом насилля (ідеологічним, фізичним тощо), господарською та інтелектуальною екстенсивністю, професійною некомпетентністю [8].

Представники радикальної педагогіки спирались на означені філософські концепції з метою визначити джерела, етапи конфлікту в межах групи або

декількох груп та сформувати програму можливих позитивних взаємодій, конструктивного та стратегічного впливу на деструктивну ситуацію. Засновник Римського клубу А. Печчеї наголошував на взаємозв'язку між прогресом суспільства і роботою над самовдосконаленням, самоосвітою, вимогливістю, потребами, поведінкою, розкриттям творчого потенціалу особистості. Мислитель вважав, що саме від прагнень кожного індивідуума, який усвідомить себе агентом змін, залежить можливість розумно планувати майбутнє окремої людини та людства загалом [9]. Зазначене дає можливість запровадження, наряду з історико-педагогічним, що відтворює події минулого, історико-генетичного підходу. Останній дозволяє аналізувати взаємозв'язки та взаємозалежності явищ та прогнозувати подальшу динаміку домінуючих трендів розвитку в теперішньому та майбутньому часі. Вітчизняний дослідник О. Плахотнік приходить до висновку, що термін «радикальна педагогіка» необхідно використовувати в множині як «радикальні педагогіки», оскільки він увібрав у себе значну кількість концептуалізацій що розвиваються і є різноплановими практиками, які відрізняються ступенем теоретичного обґрунтування та виокремлює вплив позитивізму, постмодернізму та постструктуралізму [10; 11].

Гене́за радикальної педагогіки пов'язана з виходом у світ праці відомого бразильського юриста і педагога П. Фрейре «Педагогіка пригноблених» [1], яка пропагувала ідеї неомарксизму та антиколоніалізму. Учений прийшов до висновку, що творчість та активність пов'язані з усвідомленим вибором людини, а рефлексивний аналіз спричиняє добровільне виконання соціальних обов'язків. Формування його концепції базувалося на філософських ідеях інтегрального гуманізму Ж. Марітена, конструктивізму Ж. Піаже, неомарксизмі А. Грамші та Ю. Габермаса, екзистенціалізму М. Бубера. П. Фрейре описує базові нововведення у педагогіці через філософський категоріальний апарат. Учений пропонує певний діалогізм, аналіз процесів через відношення «між-суб'єктивність-суб'єктивність», «монологічне-діалогічне», «учень-творець» тощо. Він використовує соціологічний аналіз, герменевтику з метою визначення соціокультурних та історичних чинників, які впливають на пізнавальну спрямованість учня та надають можливість подолати предметну фрагментарність традиційної освіти.

П. Фрейре запропонував модель кодифікація-декодифікація по відношенню до вивченого матеріалу. Наприклад, вивчена ключова тема репрезентується у вигляді презентації, коміксу тощо, а в подальшому завдяки декодифікації учень самостійно ілюструє, добираючи фактологічний матеріал певного соціального спрямування. У подальшому, актуалізуючи феноменологічний аналіз Е. Гуссерля, П. Фрейре запропонував, через редукацію переживання реальності та ідею про недостатнє знання про оточуюче середовище, підвести учня до необхідності постійної самоосвіти та самовдосконалення. Педагогічна діяльність спонукала вченого до висновку, що пригноблена та маргіналізована частина населення під час навчання демонструє страх перед свободою, який розповсюджується на всі

сфери життя даної групи. Терпіння, покора та апатія, підміна понять status quo та свобода, небажання демонструвати активну життєву позицію та боротись за визволення – характерні риси її життєвого кредо. Незначна частина цих людей залежність від стресу та страху компенсує фанатизмом та сектантством [12].

П. Фрейре наголошував на можливості подолання патерналістського сценарію завдяки зміні моделі освіти. Традиційну педагогіку він зводить до терміну «банківська освіта». Він пояснював походження терміну тим, що вчитель, попередньо заплановану інформацію, яка є обов'язковою, але не завжди має зрозуміле прикладне значення, надає учневі. «Учні не здійснюють акту пізнання, оскільки предмет, по відношенню до якого цей акт необхідно було здійснити, є ніби власністю вчителя, а не предметом, який опосередкує пізнання і спонукає учителя і учня до критичного аналізу» [12]. Таким чином, вчитель пропонує наступну модель: учень вивчає запропоновану інформацію та переказує її змістовну частину. На думку П. Фрейре, цей підхід створює умови для блокування (невикористання) критичного мислення та неспроможності активно та свідомо брати участь у конструктивному перетворенні дійсності, що є одним із сенсів людського буття. «Банківський підхід до освіти дорослих, скажімо, ніколи не запропонує учням критично проаналізувати реальність. Нехай краще вони обговорюють такі важливо життєві питання, як, наприклад, кого саме годувати Роджер зеленою травичкою: козу чи кролика» – з сумною іронією, підсумовуючи вплив традиційної освіти на формування громадянської позиції учня, писав П. Фрейро [12].

У своїх працях дослідник апелював до прагматизму, спираючись на вчення Дж. Дьюї, який вважав, що формування критичного мислення пов'язано із вирішенням конкретної задачі, проблеми. Пізнавальний процес характеризується прагненням, яке призводить до вирішення. Відповідь на питання з приводу ситуації полягає у розумінні того, які саме проблеми створює зазначене явище [13]. Такої ж думки дотримується сучасний дослідник Р.Х. Джонсон, який наголошував, що критичне мислення формує адекватне судження про певну модель або систему, а також є виїмковою у вирішенні нагальних проблем [14]. П. Фрейро, стверджував, що критичне мислення дозволяє вирішити проблему на основі логічного та раціонального обґрунтування необхідного алгоритму вчинків [15]. Аргументація повинна складатись із чотирьох обов'язкових елементів: твердження (теза), доведення, докази (статистичні данні, цитування, персональний досвід тощо), підстава (аргументація із урахуванням можливих контраргументів). Актуалізоване критичне мислення стає вагомим фактором для протидії маніпулятивним технологіям та різновидам інформаційної війни [16].

П. Фрейро запропонував розглядати освіту як важливу можливість позбавлення пригноблення. Зазначене можливо за умови, коли учень не виступає слухняним, безініціативним реципієнтом готового знання, а є свідомим дослідником, конструктором, творцем, архітектором знання. Останнє підготує

учня до розуміння взаємодії «людина – соціальні актори» та включення до свідомої діяльності по конструктивному вирішенню глобальних проблем на рівні індивіда та всього людства. П. Фрейре, таким чином, актуалізує філософську ідею (філософська концепція радикального конструктивізму) про необхідність навчати свідомому конструюванню індивідуального знання, досвіду, а в кінцевому результаті – світу, який необхідно трансформувати на гуманістичних засадах, враховуючи толерантність, рівність, дотримання свобод, соціальну справедливість. Зазначене підкреслює актуальність та прогностичність творчості П. Фрейре. Наприклад, професор економіки Нью-Йоркського університету У. Істерлі у праці «Тирания експертів: економісти, диктатори та забуті права бідних» опосередковано підтверджує концепцію П. Фрейре [17].

Висновки

Поява радикальної педагогіки пов'язана з новими тенденціями в сфері освіти, які невідворотно виникають, як необхідне співвідношення із змінами в суспільно-політичній, економічній, культурній сфері. Зазначена педагогічна концептуалізація ґрунтується на визначених філософських ідеях та відповідає тенденціям інформаційного суспільства, які спрямовані на розвиток громадянського суспільства, гуманістичних цінностей, толерантності до самовираження особистості. П. Фрейре, засновник радикальної (критичної) педагогіки проаналізував функціональність критичного мислення в соціально-філософській парадигмі суспільства, визначив сутність і роль освіченої та свободної людини у формуванні громадянського суспільства.

Список літератури

1. Фрейре П. Педагогика пригноблених / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
2. Neumann M. What's Left?: Radical Politics and the Radical Psyche (Law in Our Lives) Paperback / Michael Neumann. – July 1, 1988. – 230 p.

У.П. Кошетар

ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТНЫХ ЧЕРТ РАДИКАЛЬНОЙ (КРИТИЧЕСКОЙ) ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена философскому анализу основных идей радикальной педагогики, являющейся важной составляющей современного образования информационного общества. Актуализована парадигма определения критического мышления, предложенная П. Фрейре. Актуализирована необходимость рассмотрения идеи компетентностей в рамках философского дискурса. Актуализирована необходимость рассмотрения идеи компетентностей в рамках философского дискурса.

Ключевые слова: радикальная педагогика, критическое мышление, педагогика угнетённых, информационное общество.

U. Koshetar

PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF RADICAL (CRITICAL) PEDAGOGY ESSENTIAL CHARACTERISTICS

The article is devoted to the philosophical analysis of the basic ideas of radical pedagogy, which is an important component of the modern education of the Information society. The paradigm of defining of critical thinking, proposed by P. Freire, is actualized. The need to review the idea of competence within the framework of philosophical discourse is actualized. The need to consider the idea of competence within the framework of philosophical discourse is actualized.

Key words: radical pedagogy, critical thinking, pedagogy of the oppressed, Information society.

3. Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / Макс Хоркхаймер, Теодор В. Адорно; Перевод с немецкого М. Кузнецова. – М.-СПб. : Медиум, Ювента, 1997. – 312 с.

4. Маркузе Г. Эрос и цивилизация / Г. Маркузе. – М. : АСТ : Ермак, 2003. – 312 с.

5. Маркузе, Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М. : АСТ : Ермак, 2003. – 331 с.

6. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. – М. : Фолио, 2010. – 288 с.

7. Зиммель Г. Избранное. Созерцание жизни / Г. Зиммель. – М. : Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 329 с.

8. Дарендорф Р. После 1989. Размышления о революции в Европе / Дарендорф Р. – М. : Издательство : «Ад Маргинем», 1998. – 275 с.

9. Печчеи А. Человеческие качества / Аурелио Печчеи ; Перевод с английского О.В. Захаровой. – М. : «Прогресс», 1980. – 304 с.

10. Плахотник О. Радикальные педагогики в контексте «Студентоцентрированного» социогуманитарного образования / О. Плахотник // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2014. – № 4. – С. 171-186.

11. Плахотник О. Радикальные педагогики: как феминизм и квир-теория меняют образование [Электронный ресурс] / О. Плахотник. – Режим доступа: <https://makeout.by/2015/12/11/radikalnye-pedagogiki-kak-feminizm-i-kvir-teoriya-menyayut-obrazovanie.html>.

12. Фрейре П. Предисловие [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: <http://ru-ghost3d.livejournal.com/168166.html>.

13. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи. – М. : Лабиринт, 1999. – 186 с.

14. Johnson R.H., Blair J.A. Logical Self-Defense / Ralph H. Johnson and J.A. Blair. – 2nd ed. – N.Y. : McGraw-Hill, 1983. – 268 p.

15. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.

16. Кошетар У.П. Самоідентифікація локальних цивілізацій в умовах глобалізаційних процесів / У.П. Кошетар // Вісник національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Зб. наук. праць. – К.: НАУ, 2017. – № 1 (25). – С. 57-61.

17. Истерли У. Тирания экспертов : экономисты, диктаторы и забытые права бедных / Истерли Уильям. – М. : «Издательство Института Гайдара». – 2016. – 325 с.