

Эмансипирующий потенциал образования: критическая традиция в философии образования*

© 2021 г. Т.В. Сохраняева^{1**}, И.Д. Замоткин^{2***}

^{1,2} *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Москва, ГСП-1, 119991, Ломоносовский проспект, д. 27, корп. 4.*

** *E-mail: sokhran@gmail.com*

*** *E-mail: zamotokin.ivan@gmail.com*

Поступила 28.04.2020

В статье осуществлена реконструкция критической традиции в философии образования на основе обзора зарубежных исследований, в которых образование анализируется с позиций социальной критики, рассматриваются факторы деформации смыслов образования и дегуманизации образовательных отношений, способы легитимации неравенства средствами образования. В качестве смыслового узла для описания указанной традиции авторами выбрана проблематика эмансипирующего потенциала образования как условия формирования самостоятельного зрелого мышления, развития субъектности и подлинной автономии индивида. В обзоре обозначены основные линии развития критической рефлексии над образованием, проанализированы и сопоставлены различные аспекты идеи эмансипаторного образования, связанные с критической педагогикой. Отдельный акцент сделан на принципиальной для критической традиции проблеме инструментализма в образовании, а также вопросе о возможности достижения равенства и преодоления скрытых механизмов власти в отношениях субъектов образования. В статье обосновывается вывод о значении обращения к критической традиции анализа образования для понимания современных тенденций в образовании, связанных с доминированием неолиберальной логики в оценке его эффективности.

Ключевые слова: философия образования, критическая традиция, эмансипация, критическая теория, критическая педагогика.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-1-192-202

Цитирование: *Сохраняева Т.В., Замоткин И.Д.* Эмансипирующий потенциал образования: критическая традиция в философии образования // Вопросы философии. 2021. № 1. С. 192–202.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–111–50204.

The Emancipatory Potential of Education: A Critical Tradition in the Philosophy of Education*

© 2021 Tatiana V. Sokhranyaeva^{1**}, Ivan D. Zamotkin^{2***}

^{1,2} *Lomonosov Moscow State University,
27-4, Lomonosovsky prospekt, Moscow, GSP-1, 119991, Russian Federation.*

^{**} *E-mail: sokhran@gmail.com*

^{***} *E-mail: zamotkin.ivan@gmail.com*

Received 28.04.2020

The article attempts to reconstruct the critical tradition in the philosophy of education on the basis of a review of studies in which education is analyzed from the critical perspective, addressing such issues as deformation of the meanings of education, dehumanization of educational relations, legitimization inequality by means of education. This tradition is described in the article around the issue of the emancipatory potential of education as the conditions for the formation of independent mature thinking, the development of subjectivity and autonomy of the individual. The key directions of the development of critical reflection on education are outlined. Different projects of emancipatory education related to the movement of critical pedagogy are analyzed and compared. A special emphasis is placed on the crucial for a critical tradition problems: the problem of instrumentalism in education and the problem of achieving equality and overcoming hidden mechanisms of power in the educational relations. The article concludes with demonstrating the relevance of the critical tradition in the analysis of education for understanding modern trends in education associated with the dominance of neoliberal logic in assessing its effectiveness.

Keywords: philosophy of education, critical tradition, emancipation, critical theory, critical pedagogy.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-1-192-202

Citation: Sokhranyaeva T.V., Zamotkin I.D. (2021) "The Emancipatory Potential of Education: A Critical Tradition in the Philosophy of Education", *Voprosy filosofii*, Vol. 1 (2021), pp. 192–202.

Несмотря на то что философия образования является относительно недавно оформившейся областью академического знания, в ее исследовательском поле можно выделить определенные «традиции» в рефлексии над образованием – линии в исследованиях образования, специфика которых определяется общностью предмета и философских методологических установок в анализе проблем, а также связью с большими «материнскими» философскими школами. Одной из таких линий является традиция критического анализа идеологических оснований образовательных отношений, мировоззренческих допущений, детерминирующих цели образования, исследование эмансипирующего потенциала образования как условия формирования свободного критического мышления. Основанием для обозначения рассматриваемых подходов понятием «критическая традиция» является не только смысловая направленность дискурса, но и связь в постановке исследовательских задач с восходящей к Канту философско-методологической позицией критицизма, с идеями критической

* The reported study was funded by RFBR, project No. 19–111–50204.

теории общества, с идеями А. Грамши и Л. Альтюссера, а позднее – с критическими установками постструктурализма в отношении образования.

Проблематика исследований в рассматриваемой традиции связана с осмыслением деформаций смыслов образования под влиянием социальных и экономических факторов, а также с обоснованием принципа равных возможностей в образовании, анализом факторов роста или снижения эмансипирующего потенциала образования, исследованием способов участия образования в современной борьбе идей. Обращение к разработкам критической традиции видится актуальным для анализа современных образовательных отношений и тенденций в образовательной политике, когда доминирующая неолиберальная парадигма усиливает инструментальную составляющую в образовании, а принципы экономической целесообразности дегуманизируют образовательные отношения, вытесняя «нерентабельные» человекотворческие элементы образовательного процесса, значимые для манифестации личности начала человека¹.

Традиционное понимание эмансипации сложилось в рамках философского проекта Просвещения. Кант артикулировал это понимание, определив Просвещение как «выход человека из состояния несовершеннолетия... неспособности пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [Кант 1994^а, 29]. Обретение человеком автономии в сфере разума – это эмансипационный по своей сути процесс, противодействие которому есть «преступление перед человеческой природой» [Там же, 33]. Образование является важнейшим условием достижения субъектом автономии, его значение обусловлено той ролью в формировании самостоятельного зрелого мышления, свободного от произвольного авторитета, и субъектности как способности к самоопределению, которая и делает его, по словам Канта, единственным для человека способом «стать человеком» [Кант 1994^б, 401]. Восходящее к Канту понимание роли образования в процессе эмансипации разума является одной из исходных посылок критических исследований образования, в которых центральными станут вопросы, реализует ли образование содержательно и формально свой эмансипирующий потенциал, создает ли оно условия для самоопределения человека или, наоборот, становится средством индоктринации индивида и манипулирования его сознанием. Однако для критических исследований образования характерно стремление вывить обусловленность знания и образования политическими и идеологическими факторами, которые, в свою очередь, детерминированы экономическими отношениями и интересами. В этом аспекте несомненным представляется влияние интеллектуальной традиции западноевропейского марксизма, а позднее – элементов постструктуралистского дискурса.

В частности, многие линии развития критического дискурса в философии образования сформировались под влиянием философии Франкфуртской школы, подвергшей критическому анализу социальные и культурные механизмы, препятствующие развитию спонтанности и независимости субъекта, элиминирующие его индивидуальность. Исследования в рамках критической теории процессов инструментализации разума, механизмов интериоризации авторитета власти, взаимосвязи социальных «патологий» и деформаций сознания индивидов, функций культур-индустрии, процессов колонизации «частного» «общественным» создали новые контексты для понимания эмансипирующего смысла образования (о влиянии критической теории см.: [Bünger, Mayer 2018; Kellner 2003; Blake, Masschelein 2003]). Идеи Хоркхаймера, Адорно, Маркузе, Фромма, Хабермаса² оказались принципиально важными для разработки концепций недоминантного, трансформирующего интересубъективного действия как основы эмансипаторного образования (см.: [Peukert 1983]). Влияние философии Франкфуртской школы на критический анализ образования прослеживается не только в рецепции ее отдельных идей в теории образования, но и в определении общих принципов исследования образования с позиций социальной критики. Критическая теория ориентирует исследователя на выявление неявных мировоззренческих/идеологических предположений, детерминирующих цели, методы и всю практику образования, и в этом смысле ее оценивают как метатеорию в отношении любой образовательной теории (см.: [Rider 2016]).

Значительное влияние на формирование проблемного поля критических исследований проблемы эмансипации, в частности, оказали также разработки западноевропейскими марксистами понятия «идеологии». В этой связи в первую очередь следует упомянуть А. Грамши – по сегодняшний день в критических исследованиях образования признается значимость его идейного наследия (см.: [Mayo 2010; Fischman, McLaren 2005; Borg et al. 2002; Entwistle 1971]). Грамши видел в принятии господствующей идеологии не только форму принуждения, но и свидетельство идеологического превосходства доминирующих социальных сил – *гегемонии*, которой, в свою очередь, можно противопоставить *контр-гегемонию*, созданную усилиями «органических интеллектуалов», представляющих интересы трудящихся классов (см.: [Грамши 1991]). Позже Л. Альтюссер показал, как идеология через специализированные общественные институты – «идеологические аппараты государства» (главным из которых в зрелом капиталистическом обществе он считал школу) – обеспечивает воспроизводство систем подчинения индивидов правилам установленного социального порядка (см.: [Альтюссер 2011]). В контексте характерного для неомарксизма отхода от экономического детерминизма, вкупе с переориентацией при анализе общества на сферу идеологии и культуры, в рассматриваемых нами исследованиях образования появлялись политические акценты. Так, при анализе идей Грамши подчеркивалось, что его понимание роли образования невозможно без признания того, что именно оно лежит в основе выдвинутой им концепции гегемонии (см. [Buttigieg 2002]). Закладывалась и традиция исследования роли интеллектуалов в формировании критического сознания общества средствами эмансипаторного образования (см.: [Mayo 2019]).

Одним из первых критических исследований образования стала работа С. Баулса и Г. Гинтиса «Школьное образование в капиталистической Америке» (1976): их основной вывод состоял в том, что школы воспроизводят существующее в обществе неравенство через свою внутреннюю организацию (иерархии, нормы и ценности). Также они заметили, что «...использование образовательной системы для легитимация неравенства вступает в противоречие с идеологией равных образовательных возможностей» [Bowles, Gintis 1976, 103]: анализ этого противоречия стал основным предметом работ по критике либеральной меритократической идеологии в образовании (см.: [Apple 1979; Apple 1982]). Один из механизмов производства и воспроизводства гегемонии на уровне школы, рассмотренных в этих работах, получил наименование «скрытого учебного плана» (для обзора теорий этого понятия см.: [Kentli 2009]). Не менее широко для анализа властных механизмов в образовании стало использоваться понятие «культурный капитал» (П. Бурдьё), позволявшее показать, как через признание одних форм знания высокими, а других – низкими школа выражает интересы социально привилегированных слоев общества и, тем самым, через легитимацию доминирующей культуры воспроизводит социальное неравенство.

Воспроизводство в образовании линий социальной стратификации демонстрировали и исследования феноменов школьной «контркультуры» – этой формы осознания учащимися социальных разграничений и сопротивления им. В работе, основанной на этнографическом исследовании «неуспешных» школьников, мальчиков из рабочего класса, П. Уиллис показал, каким образом участие в «антишкольной» культуре через приобщения к определенным ценностным установкам (в первую очередь, сексизму) позволяло школьникам выразить свою групповую идентичность «будущих рабочих» (см.: [Willis 1977]). Однако более поздние исследования оппозиционного поведения мальчиков в школе выявили, что в новых экономических условиях гипермаскулинность все более воспринимается как основа идентичности, не связанная с классовой или профессиональной характеристикой (см.: [Arnot 2003]). Такой концептуальный сдвиг, совпавший по времени с возрастающим интеллектуальным влиянием постструктуралистских теорий, а также требованиями прогрессивных социальных движений, выразился в трансформации представлений о смысле и формах эмансипации: «...от классовой, антикапиталистической борьбы к антисистемному или, более точно, контркультурному движению сопротивления, основанному на признании идентичностей» [Cho 2010, 316].

Исследовательским и, отчасти, практическим полем, на котором обновленное понимание эмансипации было осмыслено и претворено в жизнь, стала критическая педагогика.

В европейской философии идеи критической педагогики были артикулированы в трудах немецких теоретиков образования Х. Бланкерца, В. Клапки, К. Молленхауэра. Рефлексия над причинами национальной исторической катастрофы и стремление к демократическому обновлению обуславливали понимание эмансипации и самоопределения как важнейших целей образования. «Образование после Освенцима» (Адорно) стало обозначением этого нового, этически обоснованного подхода. В целом влияние критической теории заключалось не в непосредственном принятии негативной диалектики Франкфуртской школы, а в трансформации антропологического и социально-философского подхода к формированию педагогической теории. Вопрос о том, как широко механизмы социального господства определяют сознание индивида и результаты образования, вошел в горизонт педагогического сознания и стал неким элементом методологии. Однако значительное влияние на философию образования в Германии критическая теория оказывала недолго – десятилетие между серединой 1960-х и 1970-х гг., главным образом в форме, предложенной Хабермасом (см.: [Peukert 1983]). Осуществленный им анализ опосредованного языком взаимодействия давал возможность интерпретировать инструментальную составляющую человеческой деятельности без выраженных негативных коннотаций, обосновывал возможности не репрессивного взаимодействия общества и индивида, диалога, направленного на достижение консенсуса. Уже самой структурой языка, по Хабермасу, «...определена полноправность для нас. Вместе с первой фразой недвусмысленно высказывается интенция всеобщего и непринужденного консенсуса» [Хабермас 2007, 187]. Влияние Хабермаса на образовательную теорию признается и сегодня, поскольку коммуникативное действие может быть рассмотрено как подлинная практика критического образования в делиберативном педагогическом контексте. Неслучайны и параллели, устанавливаемые исследователями при анализе идей Фрейре и Хабермаса (см.: [Marojević, Milić 2017; Morrow 2002]).

Устойчивое развитие и распространение критическая педагогика получила в Америке в 1980-е гг., и это была иная версия критической педагогики. Кроме наследия Франкфуртской школы источниками американской критической педагогики в равной мере стали прогрессизм Дж. Дьюи (см.: [Дьюи 2000]) и социальный реконструктивизм (см.: [Counts 1932]). Однако главный импульс для развития исходил от бразильского педагога П. Фрейре, благодаря которому сформировалось «понимание критической педагогики, какой мы ее знаем сегодня» [Kincheloe 2004, 69]. Идеи Фрейре являлись и являются значимыми по сегодняшнему дню для образовательной мысли США (см.: [Carnoy, Tarlau 2019]). При этом в современных исследованиях подчеркивается и «глобальный масштаб» влияния идей Фрейре – его наследие и опыт во всем мире признаются сохраняющими актуальность для теории и практики образования (см.: [Torres 2019]).

Основополагающими для понимания концепции Фрейре являются идеи ненасильственного освобождения и диалога. В трактовке Фрейре эмансипация – это процесс постепенного осознания человеком своего «онтологического и исторического призвания» и путей осуществления этого призвания. Бразильский мыслитель открыто позиционировал себя как критика социального неравенства, сохраняющихся отношений господства и подчинения, а также идеологий, оправдывающих такое положение вещей. Понимая образование как политический акт, Фрейре видел его смысл и цель в демифологизации мышления, в формировании у людей критического сознания, способного создать иммунитет к идеологическим манипуляциям и понимание обусловленности образовательной политики социальными интересами.

В своей главной работе «Педагогика угнетенных» Фрейре не только предложил критический анализ доминирующей образовательной парадигмы (он назвал ее «банковской»), но и обозначил проект альтернативной педагогики, которая ведет к освобождению, причем в этом проекте был «не только соответствующий нарратив, но

и конкретная методология освобождения» [Lissovoy 2008, 11]. Речь идет об особом методе осмысления, «консайентизации» (*conscientização*) — трансформации сознания в процессе образования: от принятия реальности угнетения к убеждению, что реальность может быть изменена — в этом Фрейре видел «призвание человека» (см.: [Фрейре 2018]). Разработанный Фрейре метод выявления обучающимися «порождающих тем» предполагает постепенное выведение людей из «состояния погруженности» — слабо от-refлексированного существования в мире. «Порождающие темы» (как результат рефлексии людей над личным экзистенциальным опытом и затем социальными процессами) научают выделять себя из ситуации, видеть себя во взаимосвязи с другими сознаниями и с социальным целым, критически оценивать те отношения, где они выступают только объектом, и искать возможные сферы реализации себя как Субъекта. Надежда, которую подарила предложенная Фрейре эмансипаторная педагогика, вдохновила его последователей создавать свои проекты критического образования (см.: [Shor 1992; hooks 1994; Levine et al. 1995]).

Появление критической педагогики можно рассматривать как реакцию на более ранние неомарксистские теории образования, которые предлагали лишь «язык критики» — в то время, как критическая педагогика, по замечанию одного из ее лидеров А. Жиру, была способна предложить «язык возможности» (см.: [Giroux 1997]). Задачами критической педагогики стали преодоление пессимизма, связанного с констатацией ограниченных возможностей образования как фактора структурных социальных (макро-) изменений, и выработка решений, касающихся эмансипации на уровне педагогических отношений. Существовало и важное содержательное отличие в понимании эмансипации, подготовленное предшествующим развитием: поскольку критическая педагогика выступала против структурного и экономического детерминизма более ранних критических теорий образования, ее основными темами оказались соответственно идентичность и культура (см.: [Cho 2012]). Критическая педагогика стала определяться как «форма культурной политики» [Мак-Ларен 2007, 20], напрямую связанная с опытом учеников. Оба этих смещения локализовали усилия критической педагогики на микроуровне отношений в классе, где педагоги имеют прямое влияние. Для решения новых задач потребовался новый язык. Ключевые понятия ранних критических теорий образования — «идеология» и «гегемония» — дополнились постструктуралистскими понятиями «дискурс» и «власть». В частности, новая концептуализация власти, основанная на идеях Фуко (см.: [Фуко 2002]), позволила критической педагогике увидеть в «освобождении от репрессивных культурных рамок познания возможности утвердить авторитет собственного опыта тех, кто находится в маргинальном положении» [Zavarzadeh, Morton 1994, 22].

В то же время, развиваясь в означенном направлении, критическая педагогика ощутила необходимость переосмыслить просвещенческие идеалы эмансипации. Основной причиной для этого стала их критика со стороны феминистских и постколониальных теорий (см.: [Luke, Gore 1992; Allen 2004]). Эта критика включала в себя не только признание того, что гендерный или «расовый» вопрос играл второстепенную роль в развитии критической педагогики» [Leonardo 2004, 147], но и призыв пересмотреть сам подход к пониманию эмансипирующего потенциала образования. Этот призыв хорошо выражается в вопросе Э. Эллсворс: «Какое разнообразие мы приносим в жертву во имя “эмансипаторной” педагогики?». Она выдвинула тезис, что работающий в критической педагогике механизм эмансипации через обращение к «голосу ученика» оказывается одним из «репрессивных мифов» (поскольку является абстрактным и деполитизированным концептом, не учитывающим многообразие маргинализируемых «голосов»), и, тем самым, лишь «увековечивает отношения господства» (см.: [Ellsworth 1989]). Соответственно, чтобы стать действительно эмансипаторной, педагогике необходимо отказаться от приоритета какой-либо формы эмансипации перед другими возможными и тем самым постулировать отсутствие авторитета эмансипатора на нормативном уровне. Равенство должно стать *не результатом* взаимодействий ученика и учителя, а их *предпосылкой*.

С обозначенной проблемой преодоления скрытых механизмов власти в отношениях субъектов образования связан интерес к осмыслению миссии и статуса учителя в образовательных процессах. Если условием эмансипации посредством образования становится наличие эмансипатора (на языке педагогики – учителя), способного сообщить знание об объективных условиях, возникает двойной вопрос: какую власть получает эмансипатор и какой свободы лишается тот, кого освобождают. Данная коллизия образовательных отношений была сформулирована еще Кантом и позже получила название «педагогический парадокс»: «...как взращу я чувство свободы рядом с принуждением?» [Кант 1994⁶, 413]. Внутренняя амбивалентность образовательных отношений и проблематичная природа самого акта эмансипации делают анализ роли учителя и интеллектуала одной из ключевых тем критических исследований в философии образования (см.: [Giroux, 1988; Biesta 1998; Biesta 2017; Guilherme, Morgan 2018]). В этом русле оформилось направление так называемой «посткритической педагогики» (см.: [Hodgson et al. 2017]), которая принимает допущение о первоначальном равенстве учителя и ученика, выраженное идеей Ж. Рансьера о «невежественном учителе» как фигуре альтернативной логики эмансипации.

Другим следствием развития теорий субъектов эмансипации оказалось то, что критическому анализу подверглись статус и опыт маргинализированных групп. Дискуссионным является вопрос о том, в какой мере этот опыт может быть основой эмансипации. Так, И. Гур-Зеив считал, что полагаться на знания слабых, контролируемых и угнетенных групп, их воспоминания и интересы не менее наивно и опасно, чем полагаться на «гегемонистские» знания, поскольку основанная на таком источнике эмансипация критическая педагогика может превратиться в насильственную форму «контр-тоталитаризма». В противовес оптимизму критической педагогики, названному им «позитивным утопизмом», Гур-Зеив предложил проект нерепрессивной критической педагогики, которая отвергает все формы насилия и не предлагает альтернатив «ложному сознанию» в виде знания или опыта угнетенных (см.: [Gur-Ze'ev 1998]).

Одной из ведущих тем анализа в критической социальной теории была критика инструментального разума. Прямой проекцией этого анализа на проблемы образования стали идеи, изложенные Т. Адорно в «Теории полуобразования», а также в его публичных выступлениях по проблемам образования³ (см.: [Adorno 1972; Adorno, Becker 1999]). В критической педагогике рассмотрение темы инструментального подхода к образованию осуществлялось в двух взаимосвязанных планах: критика сведения целей образования к узкоутилитарным задачам – фактически к практикам обучения, минимизирующим творческий эмансипирующий потенциал образования, и критический анализ превращения образования в инструмент угнетения – воспроизводства и легитимации различных форм социального неравенства (см.: [Giroux 2014]). Однако образовательные практики рассматриваются в критической педагогике не только как инструмент угнетения, но и как инструмент освобождения. И это порождает необходимость осмыслить уже саму критическую педагогику в свете вопроса о соотношении целей и средств образования. Как пишет Я. Массхелейн, критическая педагогика предлагает принципиально технологический проект: ее первым шагом является формулировка идеала (или утопии), которые она некритически считает возможными и необходимыми (см. [Masschelein 1998]). Образование в таком понимании оказывается подчиненным той же инструментальной логике, которая в критической педагогике мыслится как основой порок критикуемой ею системы. Яркой иллюстрацией этого положения служит ситуация с использованием наследия П. Фрейре в массовой литературе по критической педагогике: поворот в сторону микропедагогических взаимодействий и работа на уровне «индивидуального» просвещения представили его в деполитизированной форме, свели к педагогическим технологиям (см.: [Allman 1999; Guilherme 2017]).

Однако у проекта критической педагогики сохраняется направление, развитие которого связано с анализом образования в условиях новой формы капитализма – неолиберального и глобального капитализма (см.: [Burbules, Torres 2000; Giroux 2014]),

в условиях которого по всему миру в ходе реформ образования⁴ последнее теряет свой эмансипационный потенциал. П. Мак-Ларен убежден, что проблема глобального капитализма обнажает проблематичность постструктуралистских и постмодернистских вариантов критической педагогики. Используемый в них язык «многообразия», «идентичностей» и «инклюзии» оказывается легко встраиваемым в неолиберальный образовательный дискурс и тем самым делает критическую педагогику беспомощной перед вызовами глобального капитализма. В качестве альтернативы он предлагает вернуться к классовому анализу – «подходу исторического материализма к образованию» (см.: [McLaren 1998]). При этом задачи критической педагогики определяются более радикально в контексте борьбы против глобального капитализма (см.: [McLaren, Farahmandpur 2005]).

Как было показано, несмотря на различия подходов к обоснованию эмансипирующего потенциала образования, эта идея сохраняет свое значение в современных критических исследованиях. Не отрицая проблематичности самого эмансипационного дискурса, связанного с «именованием» общего опыта неравенства и угнетения, следует признать, что он всегда имел значение для разработки принципов борьбы за социальные перемены. Сама процедура «называния мира» создает возможность для изменений, поскольку мир «...заново предстает перед назвавшими его как некая проблема и требует, чтобы они назвали его заново» [Фрейре 2018, 128]. Как отмечает Дж. Геррард, вместо того чтобы углубляться в философскую дилемму «необходимость эмансипации и ее невозможность как таковой», принимая при этом исторические и нормативные ограничения классового анализа и эмансипаторных дискурсов (а также их коллективного выражения), требуется продолжать их производство посредством акта эмансипаторного образования (см.: [Gerrard 2013]). Учитывая реалии современного образования и глобального мира, такое направление исследований в критической традиции философии образования видится перспективным.

Примечания

¹ В критических исследованиях образования еще в 1998 г. был сделан вывод о том, что обоснование доминирующей образовательной парадигмы только в логике неолиберальной концепции при игнорировании других социальных и политических идей сводит почти всю дискуссию об образовании к техническим вопросам о том, как сделать его более эффективным (см.: [Carr, Hartnett 1998]).

² Критическая теория прошла несколько этапов в своем развитии, и по ряду вопросов взгляды ее представителей не совпадали. К тому же не все принципиальные идеи критической социальной теории могут быть восприняты образовательной теорией (например, критика тотализирующей рациональности). Однако можно говорить о влиянии общей смысловой направленности критической теории на постановку вопросов об отчуждении в образовании, о педагогическом авторитаризме, о негативных эффектах процессов стандартизации в образовании и др. (см.: [Horkheimer 1972; Хоркхаймер, Адорно 1997; Маркузе 1994; Фромм 1992; Хабермас 2007]).

³ Термин «полуобразование» использовался Адорно для обозначения ситуации подчинения образования преимущественно задачам адаптации индивида к требованиям общества, определенным целям. Образование в этом случае утрачивает свои истинные смыслы, перестает быть условием эмансипации личности, развития ее индивидуальности, стандартизируется, приобретает поверхностный характер, в то время как цели подлинного образования (Bildung) заключаются в формировании зрелого мышления (в духе Канта) – условия не только автономии индивидов, но и функционирования демократических общественных институтов. Если образование не формирует такое мышление, в обществе не создается фундамент для усвоения и развития демократических ценностей.

⁴ Основными направлениями неолиберальных реформ в образовании являются: распространение стандартизированного тестирования (в том числе международных тестов), приватизация школ в различных формах (учреждение «чартерных школ» или введение так называемой ваучерной системы), создание механизмов квазиконкуренции среди образовательных учреждений. Подобные реформы активно продвигаются такими международными организациями, как Всемирный банк и ОЭСР.

Источники и переводы – Primary Sources in Russian Translation

Альтюссер 2011 – Альтюссер Л. Идеология и идеологические аппараты государства (заметки для исследования) // Неприкосновенный запас. 2011. Т. 77. № 3. С. 14–58 (Althusser, Louis, *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*, Russian translation).

Дьюи 2000 – Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000 (Dewey, John, *Democracy and Education*, Russian translation).

Граммши 1991 – Граммши А. Тюремные тетради. Часть первая. М.: Изд-во политической литературы, 1991 (Gramsci, Antonio, *Quaderni del Carcere*, Russian translation).

Кант 1994^a – Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение // Кант И. Соч. В 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 29–37 (Kant, Immanuel, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Russian translation).

Кант 1994^b – Кант И. О педагогике // Кант И. Сочинения. В 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 399–462 (Kant, Immanuel, *Ueber Paedagogik*, Russian translation).

Мак-Ларен 2007 – Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007 (McLaren, Peter, *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Russian translation).

Маркузе 1994 – Маркузе Г. Одномерный человек. М.: «REFL-book», 1994 (Marcuse, Herbert, *One-Dimensional Man*, Russian translation).

Фрейре 2018 – Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018 (Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Russian translation).

Фромм 1992 – Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992 (Fromm, Erich, *Die Seele des Menschen: ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*, Russian translation).

Фуко 2002 – Фуко М. Власть и стратегии // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис, 2002. С. 303–318 (Foucault, Michel, *Pouvoirs et strategies*, Russian translation).

Хабермас 2007 – Хабермас Ю. Познание и интерес // Техника и наука как «идеология». М.: Праксис, 2007. С. 167–191 (Habermas, Jürgen, *Erkenntnis und Interesse*, Russian translation).

Хоркхаймер, Адорно 1997 – Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика просвещения, М.; СПб.: Медиум: Ювента, 1997 (Horkheimer, Max, Adorno, Theodor, *Dialektik der Aufklärung*, Russian translation).

Adorno, Theodor W. (1972) *Theorie der Halbbildung*, Gesammelte Schriften, Vol. VIII, Tiedemann Rolf (hg.), Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W., Becker, Hellmut (1999) “Education for maturity and responsibility”, *History of the human sciences*, Vol. 12 (3), pp. 21–34.

Horkheimer, Max (1972) “Traditional and critical theory”, *Critical Theory: Selected Essays*, trans. Matthew J. O’Connell et al., Seabury Press, New York.

References

Allen, Ricky L. (2004) “Whiteness and critical pedagogy”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 36 (2), pp. 121–136.

Allman, Paula (1999) *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*, Bergin & Garvey, Westport, CT.

Apple, Michael (1979) *Ideology and curriculum*, Routledge, New York.

Apple, Michael (1982) *Education and power*, Routledge & Kegan Paul, Boston, MA.

Arnot, Madeleine (2003) “Male working class identities and social justice: a reconsideration of Paul Willis’s Learning to Labour in light of contemporary research”, Vincent, C., ed. *Social justice, education and identity*, RoutledgeFalmer, London, pp. 91–119.

Biesta Gert J.J. (1998) “Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy”, *Educational Theory*, Vol. 48 (4), pp. 499–510.

Biesta, Gert J.J. (2017) “Don’t be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education”, *Policy Futures in Education*, Vol. 15 (1), pp. 52–73.

Blake, Nigel, Masschelein, Jan (2003) “Critical Theory and Critical Pedagogy”, Blake Nigel et al., eds. *Blackwell Guide to Philosophy of Education*, Blackwell Publishing, Malden, Massachusetts, pp. 38–56.

Borg, Carmel et al., eds. (2002), *Gramsci and Education*, Rowman & Littlefield, Baltimore, MD.

Bowles, Samuel, Gintis, Herbert (1976) *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York.

Bünger, Carsten, Mayer Ralf (2018) “Critical Theory and Its Aftermath”, Smeyers, Paul, ed., *International Handbook of Philosophy of Education*, Vol. 1, Springer, pp. 569–590.

Burbules, Nicholas, Torres, Carlos (2000) *Globalization and education: Critical perspectives*, Routledge, New York.

- Buttigieg, Joseph A. (2002) "On Gramsci", *Daedalus*, Summer, pp. 67–70.
- Carnoy, Martin, Tarlau, Rebecca (2019) "Paulo Freire's Continued Relevance for U.S. Education", Torres Carlos A., ed., *The Wiley handbook of Paulo Freire*, Wiley-Blackwell, Hoboken, N.J., pp. 221–238.
- Carr, Wilfred, Hartnett, Anthony (1996) *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*, Open University Press, Buckingham.
- Cho, Seehwa (2010) "Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements", *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42 (3), pp. 310–325.
- Cho, Seehwa (2012) *Critical Pedagogy and Social Change: Critical Analysis on the Language of Possibility*, Routledge, London, New York.
- Counts, George S. (1932) *Dare the school build a new social order?* John Day Company, New York.
- Ellsworth, Elizabeth (1989) "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, Vol. 59 (3), pp. 297–324.
- Entwistle, Harold (1979) *Antonio Gramsci. Conservative schooling for radical politics*, RKP, London, New York.
- Fischman, Gustavo, McLaren, Peter (2005) "Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis", *Cultural Studies – Critical Methodologies*, Vol. 5 (4), pp. 425–447.
- Gerrard, Jessica (2013) "Class Analysis and the Emancipatory Potential of Education", *Educational Theory*, Vol. 63 (2), pp. 185–202.
- Giroux, Henry (1988) *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Garvey, South Hadley, MA.
- Giroux, Henry (1997) *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*, Westview Press, Boulder.
- Giroux, Henry (2014) "When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a critical pedagogy manifesto", *Policy Futures in Education*, Vol. 12, Iss. 4, pp. 491–499.
- Guilherme, Alexandre, Morgan, John W. (2018) "Considering the Role of the Teacher: Buber, Freire and Gur-Ze'ev", *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Vol. 43, Iss. 3, pp. 783–798.
- Guilherme, Alexandre (2017) "What is critical about critical pedagogy?", *Policy Futures in Education*, Vol. 15, Iss. 1, pp. 3–5.
- Gur-Ze'ev, Ilan (1998) "Toward a nonrepressive critical pedagogy", *Educational Theory*, Vol. 48, Iss. 4, pp. 463–486.
- Hooks, Bell (1994) *Teaching to Transgress*, Routledge, London, NY.
- Hodgson, Naomi et al. (2017) *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum books, Earth, Milky Way.
- Kellner, Douglas (2003) "Toward a Critical Theory of Education", *Democracy & Nature*, Vol. 9, Iss. 1, pp. 51–64.
- Kentli, Fulya D. (2009) "Comparison of hidden curriculum theories", *European Journal of Educational Studies*, Vol. 1, Iss. 2, pp. 83–88.
- Kincheloe, Joe K. (2004) *Critical pedagogy primer*, Peter Lang, New York.
- Leonardo, Zeus (2004) "The color of supremacy: Beyond the discourse of "white privilege"", *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 36, Iss. 2, pp. 137–152.
- Levine, David P. et al. (1995) (eds) *Rethinking schools: An agenda for change*, New Press, New York.
- Lissovoy, Noah (2008) *Power, crisis, and education for liberation: Rethinking critical pedagogy*, Palgrave Macmillan, New York.
- Luke, Carmen, Gore, Jennifer, eds. (1992) *Feminisms and critical pedagogy*, Routledge, New York.
- Marojević, Jovana, Milić, Sasa (2017) "Habermas and Freire in a Dialogue: Pedagogical Reading of Habermas", *Croatian Journal of Education*, Vol. 19, Iss. 2, pp. 605–635.
- Masschelein, Jan (1998) "How to imagine something exterior to the system: Critical education as problematization", *Educational Theory*, Vol. 48, pp. 521–530.
- Mayo, Peter, ed. (2010) *Gramsci and Educational Thought*, Blackwell Publishing, Malden.
- Mayo, Peter (2019) "Praxis, Hegemony, and Consciousness in the Work of Antonio Gramsci and Paulo Freire", Torres Carlos A., ed., *The Wiley handbook of Paulo Freire*, Wiley-Blackwell, Hoboken, N.J., pp. 305–320.
- McLaren, Peter (1998) "Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education", *Educational Theory*, Vol. 48, Iss. 4, pp. 431–462.
- McLaren, Peter, Farahmandpur, Ramin (2005) *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Maryland.
- Morrow, Raymond A. (2002) *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*, Teachers College Press, New York.
- Peukert, Helmut (1983) "Kritische Theorie und Pädagogik", *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 29, Iss. 2, pp. 195–217.

Rider, Sharon (2016) "Critical Theory as Metatheory of Education", *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer Science+Business Media, Singapore.

Shor, Ira (1992) *Empowering education: Critical teaching for social change*, The University of Chicago Press, Chicago, IL.

Torres, Carlos A., ed. (2019) *The Wiley handbook of Paulo Freire*, Wiley-Blackwell, Hoboken, N.J.

Willis, Paul (1977) *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, New York.

Zavarzadeh, Mas'ud, Morton, David (1994) *Theory as resistance: Politics and culture after (post)structuralism*, Guilford Press, New York.

Сведения об авторах

СОХРАНЯЕВА Татьяна Вилевна –
кандидат философских наук, доцент
кафедры философии образования философского
факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

ЗАМОТКИН Иван Дмитриевич —
аспирант кафедры философии образования
философского факультета МГУ
им. М.В. Ломоносова.

Author's Information

SOKHRANYAEVA Tatiana V. —
Csc in Philosophy, Associate Professor
at Department of Philosophy of Education
of the Faculty of Philosophy
of the Lomonosov Moscow State University.

ZAMOTKIN Ivan D. —
Graduate student in Philosophy
at Department of Philosophy of Education
of the Faculty of Philosophy
of the Lomonosov Moscow State University.