

УДК 316.74:37

## ЯКІСНІ ЗМІНИ В ОСВІТІ ЯК ПІДҐРУНТЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: ДЕЯКІ РЕВОЛЮЦІЙНІ «СЦЕНАРІЇ»

**І. С. Нечітайло**

*Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»,  
вул. Лермонтовська, 27, к. 207, м. Харків, Україна, 61000,  
nechit@ukr.net*

Статтю присвячено проблемі невідповідності результатів освіти потребам і вимогам індивіда й суспільства. Зазначимо, що, згідно з головним положеннями теорії соціальних змін, поняттям «якісні зміни» характеризуються різного роду революції. З огляду на це розглянуто «сценарії» освітніх революцій, запропоновані Т. Парсонсом, П. Бурдьє, П. Фрейре. На основі аналізу цих сценаріїв робимо висновок про те, що здійснення якісних змін потребує зміни способу взаємодії учасників освітнього процесу, а найважливішим інструментом здійснення якісних змін в освіті є освітній (особливо аудиторний і педагогічний) дискурс.

*Ключові слова:* освіта, революція, суспільство, якісні зміни.

Усе частіше в спеціальній науковій літературі експерти та дослідники освіти звертаються до проблематики кризи освіти. При цьому наголошується на світовій кризі, на дисфункціональності освіти як соціального інституту. Зазначається, що головною причиною цієї кризи є протиріччя між постійно наростаючою динамікою соціальних процесів і природною консервативністю освіти. Як наслідок – проблема невідповідності результатів освіти потребам і вимогам індивіда і суспільства. Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, потребує цілісного наукового осмислення процесів, що відбуваються в суспільстві та в освіті, специфіки їх взаємної зв'язності та обумовленості.

У вітчизняній соціології, зокрема, такий її галузі як соціологія освіти, велика увага приділяється проблемам удосконалення освітнього процесу в умовах сучасності, налагодженню основних соціальних функцій освіти, питанням виховання як невід'ємної складової освітнього процесу. Цим проблемам і питанням присвячені праці В. Астахової, В. Бакірова, В. Журавського, К. Михайлової, Є. Подольської, С. Щудло, А. Яковлева та ін. Питанням реформування та модернізації освіти присвячені праці А. Антіпєва, Ю. Борцова, Г. Герасимова, Л. Герасиної, Г. Зборовського, А. Навроцького, Є. Подольської, Л. Сокур'янської, А. Сурмави та ін. Проблемам якості освіти та управління цією якістю присвячені наукові праці В. Алексеєнко, Л. Белової, А. Зубко, В. Кременя, А. Одерія, В. Кальнея, С. Шишова, С. Щудло та ін.

Аналіз сучасних наукових напрацювань з проблематики функціонування освіти як соціального інституту показує, що вчені зосереджують увагу на окремих проблемах освіти, пов'язаних із кризовим станом суспільства, або окремих проблемах суспільства,

пов'язаних із кризою освіти. Особливості системної взаємодії суспільства та освіти і пов'язані з цими особливостями протиріччя, які виникають в суспільстві та освіті, поки що не стали предметом спеціальних соціологічних досліджень.

Тому метою статті є розгляд перспективи якісних змін в освіті як таких, що створюють передумови кардинальних змін у суспільстві.

На думку експертів, всі намагання покращити стан освіти, яка перебуває у кризі, не дають помітних результатів, оскільки порушують тільки форму освіти і лише злегка – її зміст. Спровокувати помітні зсуви в суспільстві можуть тільки якісні зміни в освіті. Згідно з головним положеннями теорії соціальних змін, поняттям «якісні зміни» характеризуються різного роду революції. Революція є відносно швидкою, кардинальною, якісною зміною, що починається знизу соціальної піраміди. В ідеалі, стверджувати, що відбувається революція можна тільки в тому випадку, якщо головні актори цього процесу – це представники не управлінської верхівки, а нижчих та/або середніх верств суспільства.

Тему революції в освіті порушує Т. Парсонс у своїй науковій праці «Система сучасних суспільств», підкреслюючи, що вона має таке саме велике значення, як і промислова, і демократична революції [1, с. 127]. У ході промислової революції відбулася диференціація економічної та політичної систем, встановилися нові зв'язки між ними. У ході демократичної – відбулися аналогічні зміни у відносинах між політичною системою і соціальною спільнотою. Мотиви цих двох революцій, на думку Т. Парсонса, синтезує освітня революція, націлена на встановлення та підтримання справедливого соціального порядку – соціальної рівності, як рівності можливостей, громадянських прав і свобод. Одна з головних рис освітньої революції, що проявилася на початкових її етапах, за Парсонсом, полягає у масовізації початкової освіти. Масовість початкової освіти (в ідеалі) мала б сприяти справедливій соціальній селекції, зміцненню залежності освітніх успіхів від вроджених здібностей до розумової роботи, послабленню цієї залежності від соціального походження.

Наступна хвиля освітньої революції, на думку Парсонса, була пов'язана з прагненням максимально знизити залежність освітніх успіхів від вроджених здібностей індивіда. Основний постулат полягав у тому, що стратифікація за здібностями (соціальна селекція) має опосередковуватися комплексом стадій, що проходить індивід у процесі соціалізації, які не пов'язані з соціальним походженням. На рівні вищої школи створювалися і постійно вдосконалювалися умови для того, щоб люди, які мають гірші початкові позиції та/або менш якісну початкову освіту, могли досягти успіхів на своєму подальшому освітньому шляху за допомогою відбору, що регулюється універсальними нормами.

На думку Т. Парсонса, освітня революція, що відбулася за промисловою та демократичною, дала старт перетворенню всієї структури суспільства [1, с. 131]. Вона підірвала колишні принципи соціального структурування, зробивши їх більш «справедливими», що посприяло підвищенню загальної адаптаційної здатності суспільства. І все ж таки, залежність освітніх успіхів і подальшого просування у напрямку верхівки соціальної ієрархії від соціального походження і донині залишається досить сильною. На наш погляд, ця залежність зберігається тому, що революційні зрушення в освіті

слідували після промислової та демократичної революцій і були, скоріше, наслідком соціальних змін, ніж їх передумовою. Виходить, що революційні зміни в освіті були ініційовані представниками влади. Наслідки будь-яких змін, спричинених «владою», детально описані в роботах критиків освіти С. Ароновича, С. Боулза, Г. Гінтіса, І. Ілліча та інших вчених. Найбільш реалістично, на наш погляд, вони розкриті П. Бурдьє [2]. У своїх спільних працях з Ж.-К. Пассроном [3; 4] вчений проводить думку про те, що освіта і педагогіка є символічним насильством. Будь-які спроби трансляції культури і знання обов'язково пов'язані з нав'язуванням, яке здійснюється приховано, а тому є насильницьким.

П. Бурдьє акцентує увагу на тому, що повноправними суб'єктами побудови навчальних програм є саме представники влади. Прикриваючись гаслами «народної освіти», вони розробляють і втілюють в життя такі програми, які розвивають габітуси «приспосовання» у представників нижчих верств соціальної ієрархії, обмежуючи тим самим їх суб'єктність, для того, щоб вони не могли досягти вершин цієї ієрархії та «потіснити» представників еліти. Як відомо, поняття габітусу є центральним у теорії П. Бурдьє. Вчений піддає ретельному аналізу ті умови, в яких габітус формується. На думку П. Бурдьє, соціологам, небайдужим до проблем освіти, слід, в першу чергу, замислитися над питанням про те, наскільки «вільними» є ті габітуси, які ця освіта формує. Чим більш вільними вони є, тим більш потужною є здатність їх носіїв до критичного переосмислення і творчого перетворення навколишнього світу, тим більшою виразності набуває їх суб'єктність (як здатність змінювати дійсність, впливати на події). Той максимум, який може зробити система освіти для усунення соціальної несправедливості, соціального порядку, що пригнічує – формувати габітуси «свободи й творчості». П. Бурдьє звинувачує всі існуючі моделі освіти в тому, що вони не формують таких габітусів. Особливо він критикує радянську систему освіти за те, що вона формувала людину-приспосованця, а не людину, здатну впливати на соціальні процеси, сприяти перетворенню соціального порядку. Критикуючи існуючий соціальний порядок і систему освіти, що його підтримує, Бурдьє пише про здійснення в освіті (і через освіту) символічного насильства, яке і формує габітуси пристосовання і підпорядкування. На думку вченого, змінити соціальний порядок може тільки «символічна» революція в освіті, обов'язковою умовою якої є впровадження в освітню практику такої педагогіки<sup>1</sup>, що максимально (наскільки це можливо) виключала б символічне насильство і формувала б габітуси свободи. За логікою П. Бурдьє, в ролі головних «революціонерів» могли б виступити саме педагоги. І з точки зору теорії соціальних революцій, такі міркування не позбавлені здорового глузду. Для того, щоб освітня революція дала помітні та відчутні результати щодо встановлення соціальної справедливості, справедливого<sup>2</sup> соціального

<sup>1</sup> Під «педагогікою» тут розуміється не наука, а діяльність, що забезпечує стосунки, які виникають між людьми при передачі духовно-практичного досвіду від покоління до покоління. Відповідно, терміном «педагогічний(-а, -е, -і)» позначається не приналежність до науки, а зв'язок з певною діяльністю.

<sup>2</sup> Під соціальною справедливістю в соціології розуміється відповідність між роллю людини (соціальної групи) у житті суспільства та її соціальним статусом; між правами та обов'язками людини; працею і винагородою за працю; заслугами і суспільним визнанням.

порядку, вона має бути «революційною» в прямому сенсі цього слова, тобто виходити не від управлінської верхівки, а слідувати «знизу», від нижчих і середніх соціальних верств, представниками яких є, в тому числі, й педагоги.

Приблизно так само міркує і П. Фрейре. На думку вченого, соціальний порядок, що існує в суспільстві, є гнітючим, оскільки він породжує несправедливу соціальну нерівність. Інститут освіти, який перебуває під пильним контролем «можновладців-гнобителів» (саме вони затверджують освітні програми), тільки сприяє закріпленню цього порядку. Ситуація пригнічення стає можливою за рахунок того, що освіта ніби легалізує гнітючий порядок, саме в освіті відбувається визнання його справедливості. Щоб перестати бути жертвою реальності пригнічення, кожна людина, що знаходиться в ситуації пригнічення, має змінити своє ставлення до цієї ситуації, що може бути здійснене за допомогою міркувань і дій щодо суспільства, з перспективою його перетворення. Змінити суспільство можна тільки за умови його критичного сприйняття. Просте сприйняття реальності, за яким не слідує критична інтервенція<sup>1</sup>, є непридатним для будь-яких змін [5]. Зв'язок освіти з процесами зміни суспільства полягає в тому, що саме в освіті розвивається критичне мислення і критичне сприйняття світу. Разом із цим відбувається визрівання соціальної сили індивідів і груп, іншими словами, розвивається і міцнішає їх здатність до зміни, перетворення соціальної реальності.

Синтез ідей Бурдьє і Фрейре дозволяє розглядати революцію в освіті як символічний переворот, здійснений в результаті критичного переосмислення з боку тих, хто навчається, трансльованого в освіті знання. Ключовою фігурою, при цьому, є той, хто навчає (педагог), який свої педагогічні дії та зусилля, свою педагогічну працю спрямовує на створення сприятливих умов для того, щоб критичне переосмислення відбувалося.

П. Фрейре, протиставляє дві концепції освіти й відповідні навчальні програми: «банківську» та «постановки проблеми». Банківська концепція освіти, що є доксихною, антидіалогічною, некомунікативною, носить наративний (монологічний, розповідний) характер, розглядається як методологічне підґрунтя для закріплення та легалізації гнітючого соціального порядку. Відповідно до цієї концепції, учень виступає в якості «сховища» знання. Всі знання закладаються в нього як у банк (сховище) або банку (тару для зберігання). Чим краще заповнене це «сховище», тим вище оцінюється педагогічна майстерність. Чим більше беззаперечно «сховища» дозволяють себе заповнювати, тим кращими «учнями» вони вважаються. Відповідно до таких міркувань, освіта розглядається, як акт депозиту. Ті, хто навчається, тільки накопичують та зберігають інформацію і не більше. Ніяких перетворень з цією інформацією вони не здійснюють. Вони і без того будуть вважатися гарними учнями. Головне – все запам'ятати, тобто зберегти інформацію в первісному вигляді. Отже, освічена людина – це людина, яка має хорошу пам'ять; чим більше інформації вона може запам'ятати, тим кращими є

---

Оцінка фактів суспільного життя, як справедливих чи несправедливих, базується на: 1) зіставленні потреб та інтересів людей зі ступенем їх задоволення; 2) зіставленні реалій життя з їх соціальними ідеалами, закріпленими, наприклад, в конституції держави. Чим більшим є ступінь збігу реалій з ідеалами, тим менш гострою є проблема соціальної справедливості.

<sup>1</sup> *Критична інтервенція* – втручання (вторгнення) в існуючу соціальну реальність, що змінює (порушує) існуючий соціальний порядок, за допомогою критичного аналізу реальності.

її успіхи в освіті. Відповідно до «банківської» концепції, освіта – це пам'ять, а не досвід. Освічена людина – це пристосована людина, тому що вона краще підходить світу. Формування, за допомогою інституту освіти, особистостей саме такого типу, є дуже вигідним «пригнічувачам» (представникам влади), чий спокій ґрунтується на тому, щоб якомога більше людей підходили тому світу, який ними «створено». Вся інформація в системі «банківської» освіти, все знання, подається в готовому вигляді, як докса. Розвитку критичного мислення при цьому не відбувається. Нерозвиненість критичного мислення позбавляє людину самостійності, робить її залежною від нагород і покарань.

Втілення в життя постулатів «банківської» концепції освіти призводить до «некрофільності» людей, тобто до любові до неживих, механічних речей. Ця концепція служить інтересам гноблення, працюючи на те, щоб контролювати залежні від речей думки і дії людей. «Банківська» концепція освіти стимулює протиставлення вчитель-учень, зменшує (або навіть анулює) творчу силу другого. Ця концепція є подібною до тієї, яку Ж.-П. Сартр називав «харчовою», згідно з якою знання «згодовуються» учням, заповнюючи їх «до країв», роблячи їх мислення «неповоротким» та негнучким [6, с. 180]. Чим більшою мірою свідомість тих, хто навчається, забита всім тим, що від них вимагають пам'ятати (формулами, теоремами тощо), тим складніше їм буде адаптуватися до мінливих умов життя, оскільки їх свідомість та мислення позбавлені гнучкості.

«Банківська» концепція освіти негласно забороняє спілкування, комунікацію між тими, хто навчає та тими, хто навчається. Їй притаманний відчужуючий інтелектуалізм – коли людина, що є не надто інтелектуально розвиненою (що аж ніяк не означає, що вона є бездарною) не розуміє складної мови освіти. Це змушує її зачувати інформацію, без рефлексії смислу.

В якості альтернативи «банківської» концепції П. Фрейре пропонує концепцію освіти «постановки проблеми» (такої, що звільняє). Її суть, за Фрейре, полягає в «актах пізнання», а не передачі-отримання інформації. Освітню комунікацію тут слід розглядати, як дещо більше за передачу та отримання інформації. Діяльнісне визначення в даному випадку є більш підходящим. Це визначення припускає наявність діалогу.

Освіта має будуватися на усуненні протиріччя між тими, хто навчає, й тими, хто навчається. В освіті, що «звільняє» (розум та дії), той, хто навчає, не може нав'язувати свої думки тим, хто навчається. Його роль полягає не в передачі інформації, не в нав'язуванні точки зору, а в «підсвічуванні» тих моментів, які є неоднозначними, дискусійними, але важливими з точки зору формування уявлень про дійсність. Роль того, хто навчає, в процесі освіти «постановки проблеми» полягає у створенні разом з тими, хто навчається, таких умов, за яких знання на рівні «докса» (вже існуючі теорії, теореми тощо) перетворюються в знання на рівні «логос» (виведені шляхом логічних міркувань, з прив'язкою до особистого досвіду тих, хто навчається). Отже, за Фрейре, істинне знання отримується тільки з досвіду, шляхом проб та помилок, за якими не слідує покарання з боку того, хто навчає.

П. Бурдье у своїй роботі «Університетська докса і творчість: проти схоластичних поділів», підкреслює, що всяка система освіти, за своєю суттю, є орієнтованою, більшою мірою, на трансляцію теоретичного знання і, згідно з її власною логікою, на інтелектуалізм. На думку вченого, трансляція в освіті чистої

теорії, без пояснень того, як її можна застосувати на практиці, не сприяє розвитку критичного, як і творчого мислення та дає ефект «зомбування» тих, хто навчається, які отримують знання, але не здатні його використовувати. У той же час, Бурдье виступає проти «фетишистського підпорядкування» досвіду і підкреслює, що критичне і творче мислення неможливо розвинути тільки лише за допомогою постійних «практичних вправ» [2, с. 10]. Вчений пише, що він проти інтелектуалізму в освіті, проте в його розумінні «проти інтелектуалізму» означає – проти жорсткого поділу: теорія/практика, теоретичне знання/практичне знання. Ми підтримуємо таку точку зору і вважаємо, що знання, яке транслюється в освіті, для того, щоб, дійсно, розвивати і освічувати, має бути цілісним, об'єднувати в собі теорію і практику таким чином, щоб відокремити одне від іншого було неможливим. Будь-яке знання народжується з практичного досвіду, проте транслюється від покоління до покоління тільки у вигляді теорії, в закодованому вигляді (саме в такому вигляді його легше зберігати та передавати). Освітній процес, по суті, – це процес розшифрування закодованого попередніми поколіннями теоретичного знання і перетворення його в практичне знання (для) нового покоління. З метою якісної зміни освіти та підвищення її якості марно шукати ідеальні пропорції поєднання в навчальній програмі, як і освітньому процесі в цілому, теорії та практики. Замість цього слід зосередитися на розробці ефективних технологій перетворення теоретичного знання в практичне (і навпаки), концентруючи увагу на розробці ефективних методик викладання, педагогічних прийомів і методів. Йдеться про запровадження в освіту того, що Бурдье називав «дослідницькою педагогікою», орієнтованою «на передачу мистецтв, що тлумачаться як практичні й теоретично насичені способи говорити й діяти» [2, с. 21]. П. Бурдье не проти теоретичного знання як такого. Він проти методів трансляції та подачі цього знання. Він пише, що «справжня» освіта породжує творчість і винахідливість. Тому жодна теорія не повинна подаватися, як аксіома, докса, абсолютна істина. Кожне теоретичне положення має піддаватися критиці, незалежно від авторитету його автора.

П. Фрейре називає такий підхід до освіти «звільняючою (розум і дії) педагогікою», що підриває принципи, на яких тримається система «банківської» освіти [5]. На питання про те, як повинна здійснюватися така «педагогічна революція», Фрейре відповідає, що це можливо тільки шляхом кардинальних змін куррикулуму, тобто шляхом створення якісно інших освітніх програм. Ця «революція» уможливується завдяки розрізненню систематичної освіти (офіційної навчальної програми, яку можуть змінити і змінюють тільки можновладці-«пригнічувачі», відповідно до своїх власних егоїстичних цілей) і «освітніх проєктів», які реалізуються самими педагогами (вчителями, викладачами) в їх освітньої діяльності. Ці проєкти можуть не збігатися з офіційною навчальною програмою і, навіть, протидіяти її реалізації. По суті, йдеться про прихований куррикулум (навчальну програму), суб'єктами якого можуть бути не тільки можновладці, але й педагоги, як і ті, хто навчається.

Описані вище «революційні» сценарії зміни суспільства через якісні зміни в освіті, навряд чи можна реалізувати на практиці. Конструктивістська логіка міркувань П. Фрейре і П. Бурдье призводить до того, що повністю втрачається об'єктивність знання, а разом з тим і доцільність його трансляції в освіті. Якщо припустити, що будь-яка

педагогіка є символічним насильством, то, щоб вирватися з-під її гніту, кожному новому поколінню доводилося б всі відкриття та винаходи своїх попередників відкривати і винаходити заново, що суттєво обмежує можливості людини і суспільства не тільки розвиватися, але й виживати. Саме тому сучасні соціологи намагаються віддалитися від конструктивізму в пошуках підстав для здійснення своєрідного синтезу (за принципом додатковості) зовнішніх і внутрішніх детермінант соціальної поведінки людини, як індивідуальності та як істоти соціальної [7].

Уявлення про світ обов'язково повинні мати об'єктивне підґрунтя. В іншому випадку, думки і дії людей були б настільки неузгодженими, що соціальна взаємодія, комунікація, солідарність стали б неможливими. Згідно з класичними соціологічними теоріями, об'єктивні підґрунтя узгодженості думок та дій індивідів і груп закладаються соціальними інститутами, у тому числі, інститутом освіти. Більш того, «революційне» припущення, що через освіту можна змінити суспільство, встановивши новий, більш справедливий, соціальний порядок, за Парсонсом, може претендувати на правдоподібність, однак тільки за умови, що освітній процес має інституційний ґрунт, а не протікає у формі спонтанних дискусій, як от, наприклад, за теорією Фрейдера. Запуск змін у суспільстві через освіту уможливується тільки за умови зміни інституційних основ останньої – такої зміни, яка спричинить зміни в соціальній структурі.

Інституційні основи процесу освіти знаходять втілення в освітніх стандартах, у навчальних програмах, які задають загальні орієнтири змісту освіти. В ідеалі програми навчання мають бути організовані так, щоб забезпечувати рівність шансів на досягнення успіху в освіті вихідцями з різних соціальних верств суспільства, сприяти розвитку творчого і діяльнісного потенціалу людини, не залежно від її соціального походження. Це створює умови для соціальної мобільності, робить структуру суспільства більш гнучкою, відкритою, а соціальний порядок більш справедливим. За Т. Заславською, відкритість структури сприяє тому, що кожна людина отримує більше шансів знайти своє місце в тій сфері діяльності, в якій його творчий (перетворювальний), діяльнісний потенціал буде реалізований максимально. Завдяки цьому відбуватиметься зміна еліт, постійний перерозподіл ресурсів, визрівання нових соціальних груп, сил.

Згідно з аргументацією П. Бурдьє, революційні зміни в освіті нездійсненні з тієї причини, що офіційні стандарти освіти та навчальні програми затверджуються можновладцями. Навіть якщо ці стандарти і програми, з першого погляду, є цілком демократичними, паралельно може діяти прихований куррикулум, орієнтований на егоїстичні цілі можновладців, пов'язані з їх прагненням зберегти свої привілейовані позиції за рахунок обмеженої, фрагментарної подачі знання, яке в повному обсязі може стати потужним ресурсом, що дозволить вихідцям з нижчих верств просуватися вгору по щаблях соціальної ієрархії. Але, як ми писали в попередньому підрозділі, прихований куррикулум можна переорієнтувати і на протилежні цілі. Механізм такої «переорієнтації» детально описується П. Фрейдера, який звертає увагу на той факт, що, ким би не створювались навчальні програми, яким би знанням не наповнювались, головним «транслятором» цього знання є той, хто навчає (вчитель, викладач), і, переважно, саме від нього залежить, чи буде навчальна програма розвивати творчий, діяльнісний потенціал тих, хто навчається, або ж придушуватиме його, формуючи «слухняних виконавців».

Революційні сценарії Фрейре та Бурдье є теоретичними проектами, ідеалізованими моделями змін в освіті, які в чистому вигляді реалізувати неможливо. Утім, деякі теоретичні проекти заслуговують на увагу з тієї причини, що сприяють формулюванню корисних ідей і висновків, що мають практичне значення. Проведений нами аналіз революційних сценаріїв, що демонструють, як саме зміни в освіті можуть викликати зміни в суспільстві, дозволяє зробити важливий висновок про те, що під якісними змінами в освіті слід розуміти не стільки зміни змісту («що» транслюється, яке саме знання), скільки зміни умов і способів трансляції («як» транслюється, за допомогою яких дій – прийомів, методик, методів), а також технологій трансляції інформації й перетворення її на знання. По суті, якісні зміни в освіті пов'язані з кардинальною зміною способу (взаємодії) учасників освітнього процесу. Природа людини є такою, що активним творчим суб'єктом самостійної діяльності вона стає тільки в процесі соціальної взаємодії. Вчені, які підтримують революційні сценарії зміни освіти, звертають увагу на факти, які свідчать про те, що когнітивні схеми, ціннісні установки суб'єктів освітнього процесу (особливо тих, хто навчається) є продуктом не тільки минулого (попереднього) досвіду соціалізації, а й актуальної ситуативної текстуальної (дискурсивної) взаємодії, основу якої створюють певні семіотичні структури. Повністю поділяємо точку зору О. Полоннікова щодо того, що текстовий дискурс не буде таємним засобом маніпулювання, проведення політики класового домінування тільки за умови, якщо в освіті відбудуться радикальні перетворення на технологічному рівні. Сутність освіти може змінити тільки той освітній проект, «який вважає зміну форми повідомлення не рядовою педагогічною подією, а парадигмальним авансом, що відкриває перспективу для великомасштабних символічних інвестицій в освіту» [8, с. 67]. Педагоги – це люди, які володіють спеціальними інструментами, що дозволяють здійснити якісні зміни в освіті. Однак мають це усвідомити і розуміти, що саме їм потрібно робити, як саме застосовувати ці інструменти, щоб підвищити якість освітнього процесу. Важливим є не тільки усвідомлення, але і координованість дій, їх підпорядкованість єдиній меті, пов'язаній з розвитком творчої особистості, що має високий діяльнісний потенціал. Виникає питання, як забезпечити таку координацію? Твердження Фрейре про те, що для здійснення педагогічної революції – кардинальних якісних змін в освіті, спрямованих на зміну існуючого (гнітючого) соціального порядку, педагоги повинні вступити як би в «таємну змову», оскільки реформа педагогічної освіти не вигідна можновладцям, по суті є утопічною, але не позбавленою сенсу. Навіть якщо не розглядати варіант з реформою педагогічної освіти, завжди є можливість створення дискусійного майданчика для обговорення актуальних проблем освіти, організації освітнього процесу та підвищення його результативності (на конференціях, семінарах, симпозіумах), популяризації сучасних та ефективних соціально-педагогічних технологій у рамках курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, PhD-програм тощо.

Важливо, щоб потреба і зацікавленість у якісних змінах в освіті відчувалася громадянським суспільством. Частиною цього суспільства є і працівники сфери освіти, вчені, що займаються проблемами освіти, які повинні проявляти активність, висувати свої пропозиції, домагатися внесення коректив у закони і законопроекти про освіту,



зокрема, через діючі громадянські організації, на кшталт «Всеукраїнського об'єднання освітян і науковців» та інших.

На закінчення підкреслимо, що аналіз теорій революційних змін в освіті дозволяє зробити ще один важливий висновок стосовно того, що найважливішим інструментом здійснення якісних змін в освіті є освітній (особливо аудиторний і педагогічний) дискурс. Його також можна розглядати як засіб, що приводить в дію неявну педагогіку і приховану навчальну програму, які можуть працювати на розвиток творчого (перетворювального) і діяльнісного потенціалу тих, хто навчається, але можуть і перешкоджати цьому процесу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Parsons Tolkott, «Kontrapunkt y dal'neishee razvytye: epokha revoliutsyi, dyfferentsyatsyiã Evropy v epokhu revoliutsyi» u Systema sovremennykh obshchestv, red. M. S. Kovaleva (Moskva: Aspekt Press, 1998), 127-135.
2. Burd'e P'er, Unyversytetskaia doksa y tvorchestvo: protyv skholastycheskykh delenyi (Moskva: Socio-Logos, 1996), 8-31.
3. Burd'e P'er, Vosproyzvodstvo: elementy teoryy systemy obrazovaniã (Moskva: Prosveshchenye, 2007), 267.
4. Bourdieu Pierre. Reproduction in education, society and culture (Theory, Culture & Society) (London: Sage, 1977), 254.
5. Freire Paulu, Pedahohyka uhnetennykh, 1968, [http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika\\_ugnetennykh/1-1-0-1](http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1).
6. Sartr Zhan-Pol', Nudota. Mur. Slova (Kyiv: Vydavnytstvo Solomii Pavlychko «Osnovy», 1993), 464.
7. Stoliarova Ol'ha, «Sotsyal'nyi konstruktyvizm: ontolohycheskyi povorot», Vestnyk MHU 3, 2003, <http://philosophy.ru/library/latour/whenintro.html>.
8. Polonnykov Aleksandr, Dyskurs-analyz sobyitiã obrazovaniã. Krytycheskoe yssledovanye (Mynsk : BNU, 2013), 340.

*Стаття надійшла до редколегії 10.08.2016*

*Прийнята до друку 12.09.2016*