



ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-3-5-20>

 <https://orcid.org/0000-0002-5764-6748>

БУДНИК Олена

докторка педагогічних наук, професорка катедри початкової освіти,
директорка Центру інноваційних освітніх технологій «PNU EcoSystem»,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
e-mail: olena.budnyk@pnu.edu.ua

УДК 37.013.73(477)"312"(045)

ВІЗІЯ (БЕЗ)КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено метатеоретичні концепти (зокрема, сутність, значення, завдання) критичної педагогіки у сучасній науці і практиці.

Представлено зміст концепції (без)критичної педагогіки, зумовлений необхідністю подолання стереотипів щодо організації навчального процесу в закладі освіти через пригнічення, приниження, нерозуміння й невизнання відмінностей тощо. Здійснено історико-філософський екскурс для дослідження феномену критики і пізнання, закономірностей і принципів критичної педагогіки.

Проаналізовано наукові джерела авторитетних зарубіжних і вітчизняних учених у руслі критичної теорії з проекцією на освіту.

Встановлено, що критична педагогіка як галузь наукового знання є міждисциплінарною, оскільки інтегрує дослідження філософії, політології, соціології, психології, педагогіки, культурології та інших наук у сфері презентації «критичного» в суспільному житті. Виявлено, що послідовники ідей критичної педагогіки Фрейре наголошують на принципах рівності та справедливості, розуміння/прийняття питань, які є дискусійними або потребують суспільної критики (репресії та спротив у вищій освіті, інтолерантність в інклюзії, різні види булінгу (фізичний, соціальний, вербальний), кібербулінг, кібергрумінг, наклеп, переслідування, дискредитація тощо). Визначено ціннісні імперативи, принципи і методи її використання у професійній освітній діяльності з урахуванням українських реалій.

Наголошено на потребі розгляду питань критичності в освіті у шкільному (студентському) соціумі, викладацькій і науковій діяльності, освітньому менеджменті, педагогічній іміджології, міжкультурній освіті тощо.

Доведено необхідність розвитку в здобувачів освіти критичного сприйняття світу, критичного мислення та інформаційно-медійної грамотності. Запропоновано активізувати методи залучення молоді до самостійного пошуку для здобуття нових знань, застосування їх на практиці; навчати критикувати й адекватно реагувати на конструктивну критику, робити висновки та перевіряти їх тощо.

Рекомендовано використовувати в освітньому процесі метод імпровізації, проблемне,

діалогічне, інтерактивне, проектне та дослідницько орієнтоване навчання. Матеріали статті частково були опубліковані англійською мовою в «Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Вун. 10 (1), 2023).

Ключові слова: філософія освіти; (без)критична педагогіка; критичне мислення; освітній критицизм; критична свідомість; методи критичної педагогіки.

«...Dubito, ergo sum, vel, quod idem est, cogito,
ergo sum»

(«Я сумніваюся, отже, я існую – або, що те ж саме, – я мислю, отже, я існую»).

Рене Декарт,

«Пошук правди за допомогою натурального світла»¹

Постановка проблеми. У сучасних умовах становлення інформаційного суспільства, поширення масової культури, трансформації духовних цінностей, а також втрати відчуття безпеки і захищеності людини від природних катаклізмів та інших глобальних загроз, важливим інноваційним викликом є дослідження класичних методів наукового пізнання дійсності, методології та практики критичної філософії, психології та педагогіки. Адже йдеться не лише про розуміння, аналіз, аргументацію, отриману раціональним шляхом знання, а й критичну диференціацію інформації, її емоційне переживання на предмет якісного, передусім аксіологічного, оцінювання, практичного застосування в освітній діяльності. Значна увага приділяється проблемам ідентичності свого «Я» (національної, соціальної, культурної, релігійної тощо) на основі визнання відмінностей «Інших». Усвідомлення таких відмінностей у педагогічному контексті відбуваються з допомогою критичного осмислення, передусім, реалій соціокультур-

¹ Hintikka, J. (1962). Cogito, Ergo Sum: Inference or Performance?. *The Philosophical Review*. 71(1): 3–32. Doi: 10.2307/2183678

ного середовища. Адже «... жодне суспільство не складається з єдиної, монолітної культури; навпаки, різні спільноти відображають різні цінності та переконання, а також заохочують і перешкоджають різній поведінці» (Saunders & Wong, 2020).

У сучасній науці існують суперечливі думки щодо узагальнень критичного мислення, особливостей його розвитку у різних сферах, «через передбачувану упередженість теорій і навчання критичного мислення, а також через зв'язок критичного мислення з іншими типами мислення» (Hitchcock, 2022), подолання так званої «кризи критичного мислення» в освіті (Bishop, 2010, с. 48). Все більшої популярності у світі набувають критичні (радикальні) підходи до сприйняття реальності та відповідної організації системи освіти. Тереза Хейніцка-Безвінска (1993) наголошує на актуальності дослідження педагогічної ідентичності та ставить дискусійне питання: «Криза педагогіки чи криза педагогів?». Отож постають також питання: Чи готова сучасна освіта та педагогічні працівники до рецепції ідей критичної педагогіки? Хто в першу чергу має бути зацікавлений у подоланні дискримінації в освіті? Якому суспільству потрібні критично налаштовані молоді люди? Чи доречно розвивати ідеї критицизму в науці у часі війни?

Уже два десятки років, як вийшла у світ книга Кевіна К. Кумашіро «Тривожна освіта» (Kumashiro, 2002), присвячена питанням виявлення і визнання нерівностей в освітньому середовищі. Як зазначає українська дослідниця Ольга Плахотнік,

«світ несправедливий і пронизаний багатомірними нерівностями, деякі групи в ньому привілейовані за певними ознаками, а інші – упродовжені, ... подолання несправедливості в радикальних педагогіках вбачають не через покращення життя чи підвищення статусу субординованих груп, ... а через соціальну критику самої системи та її інститутів», щоб мотивувати студентство до активної діяльності заради створення справедливого суспільства, формувати у них «критичний погляд на суспільство і соціальні інституції, на чити бачити нерівності, приховані за науками, здоровим глуздом, традиціями, мораллю...» (Плахотнік, 2014, с. 177).

Небезпідставно польський учений Богуслав Сліверські на основі аналізу ідей критичної соціальної теорії у педагогіці Еви Білінської-Сучанек зауважує: «Усвідомлення діалектики свободи і примусу може створити широкі можливості для розширення прав і можливостей людини та її емансипації. Школа є одним з тих середовищ суспільного життя, в якому мають місце як

явища домінування і контролю, так і виволення та розширення цих прав і можливостей» (Śliwerski, 2011, s. 227). Дослідник аналізує класичні трактати критичних шкіл філософії, педагогіки та психології, а також герменевтичні дослідження з цих галузей та їх вплив на розвиток польської наукової думки (Śliwerski, 2016).

У XXI столітті навіть у цивілізованому світі ми стикаємося з різними формами цькування або насильства у закладах освіти (чи поза ними) або ж у віртуальному світі – негативне ставлення до осіб з інвалідністю, різні види булінгу (фізичний, соціальний, вербальний), кібербулінг, кібергрумінг, наклеп, переслідування, дискредитація та ін. Такі види цькування в освітньому середовищі часто можуть бути зумовлені соціальним чи матеріальним статусом батьків дитини, тобто певним чином пов'язані із «неприйняттям різноманітності», а значить, як зауважують Лора Сондерс і Мелісса А. Вонг, «відмінності мають глибокий вплив на освіту» (Saunders & Wong, 2020). Отож актуалізуються та набирають нового змісту питання критичного не лише у шкільному чи студентському соціумі, а й у викладацькій і науковій діяльності (Ганаба, 2017), освітньому менеджменті (Nikolaesku, et al., 2021), формуванні педагогічного іміджу установи (Budnyk, et al., 2021), міжкультурній освіті (Rembierz, 2017) і т.п.

Термін «критична педагогіка» не є новим і вживається поряд з такими, як: «радикальна педагогіка», «феміністична педагогіка», «постколоніальна педагогіка», «педагогіка спротиву», «анархічна педагогіка», «ресурсна педагогіка», «культурно релевантна педагогіка» та ін., що мають метою відхід від стандартів нормативності, розуміння, прийняття (неприйняття) відмінностей щодо особливостей психофізичного розвитку, віросповідання чи раси, культурного чи мовного різноманіття, дискусії щодо антигомофобного викладання і т.п.

Завдання цього дослідження: 1) окреслити метатеоретичні концепти критичної педагогіки та її завдання в сучасних умовах; 2) визначити і винести на обговорення ціннісні імперативи, принципи та методи її використання у професійній освітній діяльності з урахуванням українських реалій.

Теоретичний аспект дослідження.

1. Історико-філософський екскурс – феномен критики і пізнання. Ще у старогрецькій філософії домінувала теза, що будь-яка думка повинна мати чітке наукове підґрунтя, трактування: «Бо як може бути достовірним міркування, яке не може навіть розпочатись без доказів, якщо воно суперечить доказам ...» (Miller, 2013).

Йдеться про те, що не можна довіряти міркуванням, які не мають достовірних доказів, якщо вони суперечать їм. Демокрит, засновник атомістичної гіпотези пояснення світу, розглядав можливість існування нескінченної кількості неповторних світів. Саме йому належить уже банальний для нашого часу вислів: «Критика – велика вчителька людей», адже, вважаючи метою життя радісний настрій (евтюмію), завжди позитивно реагував на критичні речі.

«Античних і сучасних авторів моральної мудрості часто звинувачують у непослідовності та/або банальності – і небезпідставно, оскільки надання загальних нормативних тверджень про щось таке конкретне і невизначене, як повсякденне людське життя, наражає потенційних моральних наставників на значні ризики: з одного боку, їхні поради можуть бути надто конкретними, приймаючи несуттєві деталі конкретних обставин за універсально значущу інформацію; з іншого боку, вони можуть бути надто загальними, щоб стати особливо корисними, що є дуже поширеним недоліком античної літератури про мудрість» (Miller, 2013, p. 308).

У процесі пізнання реального світу, відкриття раніше невідомого, важливими є критерії його істинності, що потребують критичного осмислення природи знання та можливостей його застосування. «... Для розвитку пізнання необхідно встановити ієрархію суцього, чи достатньо всебічно піддати критиці пізнавальний процес...», який, за Пшемиславом Паршутовічем, характеризується «кантівським і пізнішим неокантіанським протиставленням між питанням *quid iuris* і питанням *quid facti*», на основі чого він описує відмінності між догматизмом і критицизмом у книзі «Філософія як критика пізнання: вступ до трансценденталізму Ернста Кассіпера» (Parsz?towicz, 2013, s. 45-59).

Філософ чітко акцентує на тому, що «критицизм, на відміну від догматизму, точно визначає своє проблемне поле тим, що досліджує логічні можливості формулювання проблеми – інакше кажучи, її правомірність. ... Головне питання критичної філософії вже не в тому, що таке субстанція, тобто що лежить та існує в основі буття самого собою, а в тому, які пізнавальні функції уможливають досвід, а отже, і його об'єкти» (там само, с. 58-59). Джон Дьюї у свій час акцентував увагу на активізації мислення особистості у навчанні як запоруці розвитку її пізнання, допитливості, зацікавлення експериментами, рефлексії (Dewey, 1910), хоч саме поняття «критична педагогіка» на той момент не згадувалося.

2. Витоки (без)критичної педагогіки. Звичай критичну педагогіку пов'язують з іменем колишнього міністра освіти Бразилії Пауло Фрейре, котрий у 60-х роках ХХ століття запропонував відповідну концепцію освіти, що ґрунтувалась на свободі та критичному мисленні у цій сфері (Budnyk, Nikolaesku, et al., 2023).

Критична педагогіка Фрейре пропагує проблемно-орієнтовану освіту, антропологічне тлумачення культури, критичну свідомість і моделювання ідеалу викладача (Гайденко, 2006, с. 92). Ця теорія зазнала швидкого поширення у багатьох країнах, адже у середині ХХ сторіччя у світі розпочався активний рух за соціальну рівність, звільнення від різних видів пригноблення, пригнічення через політичні, економічні чи соціальні особливості. Зокрема, у Європі це зводилося до боротьби проти диктатури фашизму та сталінізму, що породило критичні течії у науці та освіті. Як зауважує Мухаммад Шаріф Уддін: «Критична педагогіка розвинулася з критичної теорії, коли мислителі прагнули краще зрозуміти існування соціального домінування і дати учням голос, щоб кинути виклик гнобленню. Критичні знання також корисні для привілейованих груп, які можуть використовувати їх для усвідомлення того, що вони порушують права інших» (Uddin, 2019).

Зважаючи на наявні політичні конфлікти, революційні рухи антикапіталістичного та антиімперіалістичного спрямування, критична педагогіка Пауло Фрейре поєднувала елементи екзистенціалізму, феноменології, гегелівської діалектики та історичного матеріалізму. Серед його послідовників – Генрі Жиру (Henry Giroux), Пітер МакЛарен (Peter McLaren), Дональд Маседо (Donald Macedo), Белл Хукс (Bell Hooks), Стенлі Ароновіц (Stanley Aronowitz), Лех Вітковський (Lech Witkowski) та ін., котрі наголошували, що як і філософія, психологія і педагогіка повинна орієнтуватися на вільну, а не пригноблену людину. Заслуговує на увагу те, що Фрейре виступає проти стереотипізації підходів щодо педагогічної освіти і викладання у закладі освіти. Попри процеси глобалізації, учений пропонує етнічним меншинам не забувати рідну мову, неухильно демонструвати її красу, пишатися своїми національними традиціями, культурними відмінностями. Це свого роду «легітимний» спосіб самовираження і водночас метод боротьби за своє визволення.

П. МакЛарен у книзі «Критична педагогіка та хижачка культура» (1995) обґрунтовує радикальні питання культури, ідентичності, і політику шкільної освіти та її перспектив. Значну увагу приділяє підготовці майбутніх учителів: «Критична педа-

гогіка як форма культурної політики має на меті виправити ідеологічні недоліки поточного аналізу шкільної освіти та поширених дискусій про педагогіку, зокрема в програмах підготовки вчителів...» (р. 4). «... Студенти-педагоги часто стикаються зі шкільним навчанням як з сукупністю правил і регулятивних практик, які були позбавлені двозначності, суперечливості, парадоксальності та опору» (р. 35). Американський науковець досліджує питання «критичного чи резистентного постмодерністського погляду на проблему мультикультуралізму», закликає критично налаштованих учителів до створення «мультикультурної навчальної програми» та педагогіки, що орієнтована на врахування особливостей і відмінностей (McLaren, 1995, р. 210).

У зв'язку з цим, поряд з існуючими поняттями – «ресурсна педагогіка» (Moll & Gonzalez, 1994), «культурно релевантна педагогіка» (Ladson-Billings, 1995) – Джанго Паріс пропонує «термін 'культурно підтримувальна педагогіка' як альтернативу, що втілює деякі з найкращих минулих і сучасних досліджень та практик у традиції ресурсної педагогіки, і як термін, що підтримує цінність нашого багатоетнічного та багатомовного сьогодення і майбутнього» (Django Paris, 2012). Отож йдеться про демократизацію освіти, підтримку культурного та мовного різноманіття студентів. Американський педагог виокремлює це не в руслі філософії освіти, а як методологію критичної педагогіки, що орієнтується, в тому числі й на культурні меншини, а значить, походження студентів, їхні культурні цінності, мовні особливості, щоб зберегти від асиміляції та «розчинення» у масовій культурі. На практиці реалізація окреслених ідей передбачає взаємодію з громадою, критику владних структур щодо (не) врахування культурних відмінностей у суспільстві тощо.

Часто у наукових публікаціях, присвячених критичній педагогіці, знаходимо тези про її політичне спрямування, виявлення «пригноблених» соціальних груп, підвищення політичної освіти та ін. «Критична педагогіка пропонує вихід поза межі дискурсу відмінності й пропонує новий тип суб'єктивності – «постколоніальну суб'єктивність», сутність якої проявляється у активному заперечуванні пригноблення. Це заперечення знаходитиме прояв у свідомому суб'єктивному акті, а також у колективній політичній практиці» (Радіонова, 2013). Звичайно, «демократична політика вимагає аудиторії, здатної ставити під сумнів і критикувати обраних посадових осіб та їхні закони – і змінювати їх, коли це необхідно» (Giroux & Searls-Giroux,

2004, р. 4), тому молоді люди повинні бути політично обізнаними, щоб свідомо і активно виявляти свою громадянську позицію, критично дивитися на ті чи інші демократичні процеси. Однак, це не є прямим закликом змінювати політичний стан в країні чи її владу, і освіта на засадах критичності не переслідує таку мету. Важливо лише сформувати активних і вільних молодих людей, котрі здатні до критичного мислення, з допомогою традиційних / інноваційних педагогічних методів і прийомів.

Сучасний дослідник П. МакЛарен (послідовник Фрейре) так бачить майбутнє критичної педагогіки:

«Досі критична педагогіка показала себе міцною і витривалою. Вона виживе і продовжить розвиватися в найближчі роки, оскільки боротьба за демократичний соціалізм стає все більш запеклою і пов'язаною з небезпекою. ... Поразки, яких ми зазнали останнім часом, не є непоправними, не є неминучими. Критичні педагоги прийшли до розуміння того, що тільки прихистивши переслідуваних і тільки створивши умови можливості для нових і визвольних форм практики у всіх просторах людської комунікабельності, ми можемо отримати як народ нове народження свободи» (McLaren, 2020).

Педагогіку як науку і навчальну дисципліну неможливо відділити від тієї політичної ситуації, в якій формується особистість, її моральні якості. Не випадково сьогодні все частіше у науковому середовищі йдеться про ціннісний підхід в освіті, неоморальність.

Прикладом людини, яка мислить критично, був Кароль Войтила, який критикував тоталітаризм, комунізм і закликав, передусім молодь, до побудови демократичного суспільства, миру, молитви. У своїй промові на зустрічі з молодими українськими людьми у Львові (2001) Іван Павло II закликає «сміливо вийти назустріч усім викликам сьогодення», не боятися «іти проти течії», та вносити «свій вклад для покращення суспільних, культурних, економічних і політичних умов життя країни» (John Paul II, 2001).

«... Ваша країна переживає важкий і складний перехід від тоталітарного режиму, який пригнічував її протягом багатьох років, до суспільства, нарешті, вільного і демократичного. Свобода, однак, потребує сильного, відповідального і зрілого сумління. ... Шлях, який часто здається широким і легким, згодом виявляється оманливим і фальшивим. Не переходьте від рабства комуністичного режиму до рабства споживацтва, іншої форми матеріалізму, який, не відкидаючи явно Бога,

насправді заперечує його, виключаючи з життя. Без Бога ви не зможете зробити нічого доброго. З Його допомогою, однак, ви зможете протистояти всім викликам сьогодні» (Там само).

Водночас і сам Іван Павло II теж часто був об'єктом критики за різноманітність його поглядів. Сучасні студенти розуміють сутність свободи, соціальної справедливості, європейської солідарності, демократії, свободи, незалежності і т.п. А це певним чином слугує засобом свідомого відображення світу, віддзеркалення особистісних цінностей, розвитку індивідуальності. Освітня система більшою чи меншою мірою впливає на політичну зорієнтованість молоді людини. Тому, власне, підтримуємо думку вчених про те, що педагогіка не може повністю абстрагуватися від політики. До прикладу, російська військова агресія в Україні (яка особливо активізувалась з початком повномасштабного вторгнення у лютому 2022 року) є предметом ретельного обговорення в освітньому середовищі, глибокого переживання, емпатії, водночас у студентів розвиваються почуття патріотизму разом із ворожістю та несприйняттям агресора, який чинить насильство на рідній землі. З погляду критичної педагогіки такий досвід сприяє тому, що у близькій чи далекій перспективі у студентів зможуть сформуватися певні переконання, які згодом допоможуть у розбудові демократичного громадянського суспільства на засадах справедливості та гуманізму. Йдеться передовсім про навички критичного мислення, комунікативної активності, креативності, емансипації тощо, адже «критична педагогіка протиставляє наративу глобальної кризи програму гуманізації освіти у XXI ст. Поняття «perpetual pedagogy» (нескінченна педагогіка) відповідає існуванню молоді в ускладнених соціокультурних ландшафтах» (Радіонова, 2013).

Підходячи до аналізу сутності критичної педагогіки, варто звернутися до думок сучасних польських філософів: «Заклопотаність педагогіки самою собою ... є проявом її егоцентризму, що сягає своїм корінням інфантилізму або неврастенії» (Schulz, 1994, s. 100) або ж рефлексій про «критичність чи безкритичність педагогіки до самої себе» (M. Rembierz, L. Witkowski).

«Дискусія про критичну педагогіку сама по собі має бути критичною. Причому ширше, ніж стосовно якогось замкненого цілого. Я б не хотів, щоб ми відтворювали тут помилки чи принаймні звички підходу інших ярликів, таких як альтернативна педагогіка, постмодерністська педагогіка, емансипативна педагогіка, адже критична педагогіка хоче бути педагогікою tout

court', як такою, а не якимось маргінальним чи екзотичним варіантом, що пишається своєю окремішністю і великодушно визнає право на рівноправне функціонування течій, які не усвідомлюють своєї кволості Зокрема, це можливість замислитися над станом педагогіки в цілому ... та її частин, таких як загальна педагогіка, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка, і розробити завдання для кожної з них, а також розпізнати їхні слабкі та сильні сторони...» (Witkowski, 2012, с. 19).

Як вважає Г. Жиру, «критична педагогіка – це освітній рух, який керується принципами, що допомагають учням розвинути усвідомлення свободи, вміння розпізнати авторитарні тенденції і здатність пов'язувати знання і правду з практикою і конструктивно діяти» (Giroux, 2011). В українській науці термін «критична педагогіка» вживається здебільшого у сфері філософії освіти, історії педагогіки, порівняльної педагогіки. Якщо торкатися інших галузей педагогіки – загальна педагогіка, вікова педагогіка, педагогіка початкової школи, військова педагогіка, соціальна педагогіка, професійна педагогіка, спеціальна педагогіка та інших – то тут домінують зазвичай традиційні канони, консервативність, не зважаючи на деякі інноваційні тенденції розвитку (цифровізації, європеїзації і т.п.). А саме у біполярності вбачають перспективу розвитку педагогічної науки: «Важливим аспектом критичності педагогіки як сукупності дискурсу і практики є визнання наразі повсюдно **ОЧЕВИДНОСТІ** засобів, які ми повинні використовувати, **ДВОЇСТОСТІ** ситуації дії, що прирікає нас до напруженості і невирішуваних дилем, постійно загрожуючи однібічністю вибору» (Witkowski, 2012, s. 34). Про дуалізм (двоїстість буття) у сучасній гуманітаристиці, зокрема педагогіці, акцентує Г. Васянович, апелюючи до філософських витоків (Васянович, 2024, с. 31). У цьому й фокус наукового мислення на засадах критицизму, виявлення реальних суперечностей у дослідженні з урахуванням принципів взаємозв'язку безперервності та дискретності у сприйманні світу, верифікації та інтерпретації наукового знання тощо.

Результати дослідження

1. Візія критичної педагогіки. У сучасній науці не існує єдиного загальноприйнятого трактування категорії «критична педагогіка». Як зауважує Світлана Ганаба, «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» (Ганаба, 2017, с. 91). «Критика повинна займатися умовами можливості розмаїття пізнавальних позицій – а отже, умовами можливості розмаїття теорій пізнання, а отже, визначенням їхнього відношення одна до одної та виокремленням вихідного питання, вихідної потреби духу, що лежить в основі цього різноманіття...» (Parszutowicz, 2013, s. 145).

У США широко популяризується різновид комунікативного критицизму – риторична критика, що розвивається у кількох тематично-методологічних версіях (історичний, феміністичний і тематичний критицизм). Це важливо, коли йдеться про класичні стандарти ретро та модерн мистецтва щодо вдосконалення мовлення, «інтерпретувати документи в контексті поширеної перспективи античності» (Walton, 1996). Заслужують на увагу методологічні рефлексії щодо сутності критичної педагогіки польського вченого Леха Вітковскі, який (як і американські колеги) називає її ще «радикальною педагогікою» (Giroux, Witkowski, 2010). Аналогічну позицію займає й українська дослідниця Ольга Плахотнік про радикальний підхід у викладанні, адже предметом критики в освітньому процесі можуть бути: політична влада, методи викладання в університеті, проблеми булінгу чи кібербулінгу, гендеру чи сексуальності, глобалізації та націоналізації, раси, приватизації тощо. І це не безпідставно, авторка опирається на те, що з 1975 року в США виходить часопис «Radical Teacher», де презентують різного роду питання, які є дискусійними чи потребують громадської критики (репресії та спротив у вищій освіті, викладання і споживачтво, питання транссексуальності та трансгендерності тощо) (Плахотнік, 2014, с. 176–177). Таке публічне міждисциплінарне обговорення окреслених проблем, на нашу думку, є достатньо продуктивним.

Міркуючи над сутністю критичної педагогіки, конструктивним вважаємо критичний підхід Б. Сліверскі, котрий піддає сумніву наукові думки щодо виокремлення трьох відносно самостійних педагогік, а саме: педагогіки опору, критичної педагогіки та радикальної педагогіки (Bilińska-Suchanek, 2020). При цьому він запитує,

«... Чим відрізняється пізнавальна привабливість і відмінність прикладного підходу до категорії опору в цих трьох течіях? Як вони співвідносяться з дослідницькою проблематикою нової соціології освіти, представники якої перебрали на себе дослідницьку проблематику педагогів і висунули вимоги до неієрархічної форми шкільної педагогіки?».

Тому цілком переконливо доводить про доцільність їх [педагогік] об'єднання (критичну, радикальну та опору). Адже критична педагогіка інтегрує згадані вище наукові теорії чи напрями досліджень (Śliwerski, 2011, s. 229). Цілком погоджуємося з Л. Вітковскі про необхідність створення словника критичної педагогіки, який мав би власну категорійну специфіку («...розширення прав і можливостей або позиція «перетворювального інтелектуала», або завдання деконструкції канонів, а з іншої сторони – специфічне значення традиційних категорій у педагогіці...» (Witkowski, 2012, s. 29) та глобальне спрямування. Його наукова співпраця та особисте знайомство з американськими вченими Жиру та МакЛареном надихнули й уможливили виокремлення напрямку «критичної» або «радикальної» перспективи у педагогіці та для педагогіки у Польщі (Witkowski, 2020, s. 36). Особливий акцент здійснено на

«новому прочитанні за допомогою дієвих засобів сучасної гуманітаристики власної традиції мислення, щоб витягти з неї імпульси, важливість яких часто можна побачити лише з цієї пізнішої перспективи; особливо це стосується «напруженості» між метафізикою і релятивізмом або розумінням, а також між герменевтикою і рівнями обґрунтування і критичної перспективи» (там само, с. 37).

«Критична педагогіка – це життєво важлива стратегія викладання, спрямована на підвищення обізнаності учнів про справедливість і соціальну рівність, одночасно покращуючи їхні знання» (Uddin, 2019). На основі аналізу наукових досліджень варто виокремити завдання критичної педагогіки – розвивати в студентів навички критичного та рефлексивного мислення, а також формувати почуття гідності, чесності, совісті, рівності, справедливості, толерантності тощо, тобто систему ціннісних орієнтацій, характерних для демократичного суспільства.

У контексті теорії критицизму Марек Ремберж акцентує на питаннях людської гідності, честі, толерантності, гуманності, інших духовних цінностях. Виходячи з того, що в освітньому середовищі людина стикається з різними чинниками, в т.ч. негативними, які впливають на неї як особистість, автор небезпідставно закликає «звільнитися від пут збентеження й залежності поневолення, що приймають форму адикції», бо це може викликати загрозу людській гідності (Rembierz, 2022, s. 250–251). Серед таких негативів іноді є приниження вихованця у разі невиконання певних вимог зі сторони вихователя (педагога), що спричиняє «протест і ворожість дитини

..., адже для неї важливо зберегти почуття власної гідності, відповідати уявленню про саму себе як про особу, гідну поваги» (Бех, 2015, с. 41). Стикаючись з низкою непорозумінь, студент усвідомлює, що в освітньому процесі протест, як правило, недопустимий, бо спрямований проти вчителів, від яких певним чином залежать результати його навчання. За таких умов, як зазначає український академік Іван Бех, «потреба у самоповазі, що спонукає до протесту, входить у нерозв'язну суперечність із потребою в повазі та схваленні вихователя, без яких неможливе збереження до себе. Так формується внутрішній мотиваційний конфлікт, за якого мотив ворогування постійно стримується» (Там само). Адже систематичне «відкидання», неприйняття особистості у кінцевому рахунку призводить до занепокоєння, психологічної дисгармонії та відкидання нею самої себе, внаслідок чого створюється і підтримується «псевдо-Я» (там само, с. 61).

У руслі теорії освітнього критицизму І. Радіонова (2013) вказує на той момент, коли студенти не лише «мимоволі погоджуються на відносини підпорядкування-домінування, але іноді навіть вважають приємними форму та зміст, через посередництво яких це домінування виявляється». Критичне ставлення до реальної дійсності тут теж має місце, приміром у розумінні гідності та поваги до кожного учасника освітнього процесу (студента, викладача, керівника). Адже часто існує «вдавана» повага, так звана демонстрація розуміння чи прийняття особи. Тому, як зазначає М. Ремберж (2022), «треба ретельно уникати цих оманливих (зловживань) вживання слова «гідність», які можуть принизити належне почуття гідності, щоб слово «гідність» не перетворилося на «порожній ритуал» або – що ще гірше – на лицемірство» (Rembierz, 2022, s. 257).

«Гасло “критицизм як утвердження цінностей” чітко виражає ідею про те, що завдяки критичному ставленню позитивні якості можуть бути виявлені, очищені, викриті, примножені та вдосконалені. Без належної критики цінності не зміцнюються, людська діяльність і творчість занепадають, а переконання і погляди стають позначеними тупістю, що вироджується» (Rembierz, 2022, s. 257).

Особистісно орієнтоване виховання повинно слугувати засобом реалізації сутнісної природи суб'єкта в освітньому процесі та здатності виходити за межі своїх актуальних можливостей. Тому «філософія особистісно орієнтованого виховання», яке спрямоване на вільне і творче особистісне самовираження, повинно стати «альтерна-

тивною директивному підходів» в освіті (Бех, 2015, с. 41), де б педагоги стимулювали в учнів зацікавлення до конструктивної критики, адекватної реакції на неї та самокритики задля вдосконалення.

«Критична педагогіка охоплює переконання, що педагоги повинні заохочувати учнів до вивчення владних структур і моделей нерівності через пробудження критичної свідомості в пошуках звільнення від гноблення. Центральним принципом критичної педагогіки Фрейре є ‘conscientizacao’ або критичне усвідомлення, яке передуює дії» (Critical Pedagogy...).

У категорії критичної педагогіки можна виокремити такі складники, як: критичну свідомість, критичне мислення, критичну культуру, критичну медію культуру та ін. (Budnyk, 2023, p. 15). Так, *критична свідомість* слугує центральною концепцією критичної педагогіки, адже вона відображає здатність пізнання навколишньої реальності та її трансформування (Freire, 2005). Зазвичай це перші враження людини, існуючі міфи, традиційні уявлення, офіційні заяви тощо, щоб зрозуміти певні першопричини чи особистісно-соціальні контексти будь-якого питання. Саме свідомість віддзеркалює об'єктивний зміст у суб'єктивній формі (через поняття, судження), а результатом набуття індивідом чи спільнотою критичної свідомості є знання. У нашому контексті – це сприймання соціальних, культурних чи політичних та інших процесів, суперечностей, несправедливості, що мотивують до можливої активної діяльності, пошуку позитивних рішень (Budnyk, 2023).

Пауло Фрейре (1982) виокремлює три стадії розвитку критичної свідомості: 1) неперехідна (домінування фаталізму та пасивності); 2) напівперехідна (спроби щось змінити); 3) критична (чітка спрямованість до соціальних трансформацій). Критична свідомість є сферою відображення людських думок, почуттів, духовних цінностей. А духовний світ людини і є її здатність мислити критично на основі духовних смислів, адже мислення передбачає оперування певними категоріями, знаннями, іншими словами – «упорядкування знань» для їх застосування у практичній діяльності (Freire, 1982).

Критичне мислення, які і інші категорії критичної педагогіки, має міждисциплінарний характер. Так, з погляду філософії воно розглядається як «сукупність засобів відшукання істини й орієнтується на навчання методом раціонального міркування» (Козаченко, 2021, с. 255), у той час, як у контексті педагогічного підходу критичне мислення є виявом рис осо-

бистості, що засвідчують рівень її освіченості, вихованості.

Критичне мислення має метою перекопати індивіда поглянути на дану проблему через призму, приміром, представників матеріально та етнічно відмінних соціальних груп, а також слугувати правдивому і більш широкому сприйняттю навколишнього світу, дозволяючи досягти реальних суджень і його об'єктивного бачення. Тому не випадково у науці оперують поняттям «інтелектуальна культура», а її завдання є «розвиток творчої мислячої особистості, інтереси якої спрямовані на гуманістичні цілі» (Salova & Fikhtner, 2021); за своєю природою вона [культура] є елітарною.

У «Стенфордській філософській енциклопедії» Д. Хічкок стверджує: «Людина, яка мислить, намагається виконати стандарти адекватності та точності, що відповідають мисленню». Відповідно вчений трактує сутність критичного мислення як «careful goal-directed thinking», тобто ретельне цілеспрямоване мислення (Hitchcock, 2022). Теоретики критичного мислення вважають, що йому притаманні відповідні навички (Halpern, 1998), здібності (Ennis, 1991), компетенції Fisher, & Scriven, 1997), або ж здатність до застосування отриманих знань у практичній діяльності, вміння аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію та перевіряти її з різних джерел (згідно таксономії Блума) (Bloom, et al., 1956). Водночас критичне мислення залежить від рівня інтелектуальної культури людини: «...інтелектуальна культура як розвиток інтелекту, що дозволяє людині свідомо і цілеспрямовано оволодівати духовними цінностями, які не тільки необхідні для її професійної діяльності, а й розвивають її інтелект, її духовне багатство» (Salova & Fikhtner, 2021). Тому можна стверджувати, що критична педагогіка потребує, передусім, викладачів-інтелектуалів, здатних самому мислити критично та досліджувати критичні питання освіти, ідеології, культури, а також спонукати студентів демонструвати свою суб'єктність у власну позицію публічно заради демократії і свободи.

М. Ремберж доводить необхідність вдосконалення нової концепції культури пізнання себе та інших, і ці дослідження повинні також – особливо в супутній метарефлексії – враховувати умови, в яких вони відбуваються, і серед них, зокрема, когнітивний стан людини (Rembierz 2017, s. 44). У руслі аналізу інтелектуальної культури людини, яку розглядають у контексті критичної педагогіки, учений зазначає:

«Питання про практичну корисність метатеоретичних і методологічних досліджень можна поставити так: немає нічого

більш практичного, ніж надійно сформульована теорія (метатеорія), і немає нічого більш шкідливого для практичної діяльності, ніж відсутність адекватної теорії (метатеорії), бо якщо ви її не розвиваєте, то дієте наосліп і без глибокого усвідомлення того, що ви насправді робите. Слід також брати до уваги освітній ... вимір методологічного аналізу та метатеоретичної рефлексії, які, супроводжуючи практику певної галузі науки, дають змогу пізнати її «зсередини» і завдяки цьому пізнанню тримати її відкритою для нових – пізнавально значущих або практично значущих – проблемних ситуацій.» (Rembierz, 2017, s. 45).

Саме такі ситуації є предметом обговорення в процесі проблемного навчання, яке, свого роду, уможливає розвиток критичного мислення студентів. При цьому автор апелює до думки Карла Поппера, котрий на засадах критичного раціоналізму – хоча люди відрізняються за знаннями, які вони виробили та засвоїли, у своєму невігластві, яке залишається безмежним, усі вони рівні. Ця епістемічна ситуація змушує належним чином і обережно вирізняти безмежність невігластва від безмежності дурості, щоб випадково не сплутати невігластво (особливо збільшення невігластва та запитань у результаті критично осмисленого збільшення знань) з дурістю та тим самим не множити дурість (Rembierz, 2021, p. 265).

Таким чином, лише критично осмислене знання є цінністю для людини. Тому можна стверджувати, що у процесі пізнання розвивається критичне мислення людини, і під час цього процесу вона збагачується новою інформацією, досвідом, знаннями. У філософії оперують поняттям «критика пізнання», яке відрізняється від «критики чистого розуму» І. Канта (Кант, 2004) та філософської теорії пізнання (її природу, закономірності, пізнавальні здібності й можливості людини). «Перетворення критики розуму на критику пізнання є однією з фундаментальних детермінант трансценденталізму в його марбурзькій формі і визначає характер досліджень, що проводяться в усій школі Коена» (Parszutowicz, 2013, s. 109); завданням критики пізнання є не просто узагальнити окремі теорії пізнання і «втиснути їх у «метафізичну єдність» або зв'язати їх на сукупній основі силою якоїсь «метатеорії пізнання», а їх систематизація – вказати кожній із них місце у цілому, що визначається логічною функцією» (там само, s. 149).

На думку Надії Козаченко, філософський і педагогічний підхід стосуються різних рівнів критичного мислення, зокре-

ма: (1) філософський – зосереджується на теоретичному, фундаментальному рівні, досліджуючи умови та можливості критичного мислення; (2) педагогічний – спрямований на суспільну необхідність розвитку критичного мислення і його конкретну практичну реалізацію (Козаченко, 2021, с. 262). Отож вочевидь педагогічна складова критичного мислення передбачає застосування адекватних методик для його розвитку в освітньому процесі, залежно від конкретної ситуації, та орієнтоване на його ідентифікацію та контекстуалізацію. Водночас «обидва підходи характеризуються певною взаємопроникністю і кореляцією», і їх взаємозв'язок – це «співвідношення теоретичного й емпіричного у функціонуванні наукового знання» (там само). У цьому контексті необхідно перетворити традиційну систему освіти, яка б заохочувала студентів до конструктивної критики, стимулювала «піддавати сумніву» наявну інформацію, пропагувала методи навчання для трансформації цінностей і наявних виховних практик.

2. Методи критичної педагогіки. Очевидно, що методи критичної педагогіки передбачають активність у навчальному середовищі закладу освіти усіх його учасників, партнерство, колаборацію, інтерактив тощо. Для розвитку критичного мислення, яке розглядають як «сукупність певних якостей, що мають бути сформовані в соціально активної особистості, здатної приймати рішення, які можуть стати основою для позитивних суспільних результатів» (Козаченко, 2021, с. 256), дієвим методом вважають навчальний діалог. Власне фундатор критичної педагогіки Фрейре зазначав, що *«тільки діалог, який вимагає критичного мислення, здатний також породити критичне мислення. Без діалогу немає комунікації, а без комунікації не може бути справжньої освіти»* (Freire, 2005, р. 97). Учений переконаний, що за концепцією критичної педагогіки у центрі навчання лежать суперечності, які мають бути вирішені у форматі «вчитель-учень», «учень-учень», «учні-учні», тобто пізнання відбувається на засадах педагогічної взаємодії, навчального діалогу як практики свободи.

«Автентична освіта здійснюється не «А» для «Б» чи «А» про «Б», а радше «А» з «Б» за посередництва світу - світу, який вражає і кидає виклик обом сторонам, породжуючи погляди чи думки про нього. Ці погляди, просякнуті тривожністю, сумнівами, надіями чи безнадією, передбачають значущі теми, на основі яких можна вибудовувати програмний зміст освіти. У своєму прагненні створити ідеальну модель «доброї

людини» наївно задуманий гуманізм часто випускає з поля зору конкретне, екзистенційне, теперішнє становище реальних людей.» (Freire, 2005, р. 93).

Аналізуючи причини відсутності навчального діалогу та партнерства між вчителями і учнями, чи не вперше у сучасній педагогічній науці Б. Сліверські, стверджує, що шкільна молодь часто виявляє внутрішній опір стосовно педагогічних впливів тому, що *«переживає не стільки власну кризу ідентичності, скільки кризу ідентичності своїх педагогів і брак їхньої комунікативної компетентності»* (Śliwerski, 2011, s. 228–229). Цим підтверджується невисокий рівень готовності педагогів до колаборації на засадах критичної педагогіки. Тому у закладі освіти надзвичайно важливо розвивати у студентів / аспірантів критичне ставлення до наявних (почутих) переконань, спонукати їх брати участь в дискусії та впевнено аргументувати свою позицію. Тому критика повинна бути зрозумілою, переконливою, аналітичною, чесною. За таких умов здійснюється глибинне пізнання навколишнього світу та самого себе, самопізнання, самонавчання, самодосконалення. Власне у процесі активного навчання варто стимулювати розвиток та виявлення індивідуальності молодої людини. Часто відсутність *«критичної саморефлексії і гордості, яка дозволяє повірити в силу власного (також інтелектуального) потенціалу, ... поєднується з постійною нездатністю визнавати та ігнорувати межі власних здібностей»* (Rembierz, 2021, s. 254).

Важливим завданням критичної педагогіки є розвиток особистості, здатної до творчого мислення, продукування нових знань. Серед ефективних методів виокремлюють імпровізацію, яку доцільно застосувати передусім у підготовці майбутніх фахівців. *«Імпровізація – це не просто придумування на ходу. Це використання величезного словникового запасу та застосування його до ситуації, і в цей момент створення чогось нового, що є однією з цілей критичної педагогіки – розвиток критичного мислення, спрямованого на створення нових знань»* (Smith, & Seal, 2021).

A. Armitage, O. Pihl і T. Ryberg (Armitage, Pihl, Ryberg, 2015) досліджують теоретичні, філософські, педагогічні та естетичні аспекти протиріч і взаємодії колективного та індивідуального у творчих процесах навчання. Адаже існують виклики щодо розвитку у студента творчої індивідуальності, критичності. Залучаючи його до колективної, партнерської взаємодії, роботи у групах для пошуку рішень спільних проблемних завдань (Problem Based Learning), ав-

тори спонукають до дискусії: «... У процесі проектування завжди існує багато способів і варіантів вирішення однієї і тієї ж проблеми, то ж як ми можемо бути впевнені, що обираємо правильну концепцію для пошуку оптимального розв'язання практичних завдань? Яке значення PBL у цьому контексті?» (Smith, 2021). Очевидно, для пошуку індивідуальних творчих перспектив необхідні освітні стратегії, адекватні конкретним цілям розвитку критичного мислення та відповідного освітнього середовища, яке б стимулювало студентів до конструктивного колаборативного та контекстного навчання й самовдосконалення.

Не менш важливими, зазначає в своєму дослідженні Ali Kushki зі співавторами (Kushki, Ansaripour, Maki, 2015), є операційність і порівняння, які «мають використовуватися як інструменти для відбору та класифікації змісту критичних матеріалів». Окрім того, молодих людей варто залучати до критичного аналізу медійних ресурсів, особливо в епоху інформаційних воєн, поширення фейків та ін., що слугує засобом розвитку інфомедійної грамотності. Ця категорія стосується культури поведінки і власного ставлення до інформації, зокрема свідомо сприймати та критично інтерпретувати її, перевіряти у різних медіа, відокремлювати реальність від її віртуальної симуляції, осмислювати політичні міфи та розпізнавати маніпуляції тощо. «Рефлексивне та метакогнітивне мислення є ключовим виміром медіаграмотності, і ця практика залишається важливою і сьогодні» (Hobbs & McGee, 2014), медійна інформація на тему, що вивчається, може бути предметом обговорення в закладі освіти. Це необхідно для розвитку *soft skills*, а також навчання відокремлювати пропаганду від фактів, розуміти важливість інформаційної безпеки і її відмінність від цензури, а значить, усе піддавати критичному осмисленню.

В освітньому процесі навчальних закладів Європи та Америки набув поширення метод дослідницько орієнтованого навчання (Inquiry Based Learning) (Papaevripidou, Irakleous, Zacharia, 2017), що передбачає самостійне конструювання студентами нових знань шляхом пошуку відповідей на проблемні запитання, а також формулювання власних гіпотез. Навчання через дослідження спрямоване на розвиток здатності аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію (Guido, 2017), тобто відповідно до таксономії Блума йдеться про високий рівень критичного мислення здобувачів освіти. У професійній підготовці фахівців різних спеціальностей важливо застосовувати елементи критичної педаго-

гіки при вивченні як суспільно-гуманітарних, так і дисциплін STEAM. Навчання на основі дослідження, активного експериментування, обговорення дає змогу студентам самостійно здобувати нові знання, критично мислити, перевіряти висунуті гіпотези і проблемні запитання, виявляти і розв'язувати суперечності та ін.

У цьому дослідженні нами представлено лише деякі методи критичної педагогіки, які запропоновані її засновниками та/або використовуються у сучасній освітній практиці. Усі вони більшою чи меншою мірою спрямовані на розширення прав і можливостей освітнього процесу щодо розвитку індивідуальності, врахування її відмінностей, життєвого досвіду, запитів і потреб. Набір запропонованих стандартів в освітній сфері, зокрема тестові методики оцінювання результатів навчання, які орієнтовані здебільшого на потреби соціуму, не повинні слугувати бар'єрами щодо розвитку критичного мислення молоді людини як агента якісних змін у суспільстві, формування критичного ставлення до світу і сприйняття себе в ньому як унікальної особистості.

3. (Не)критика у сучасній педагогічній науці. В освітянській спільноті все частіше обговорюють питання академічної доброчесності, що передбачає дотримання етичних принципів у дослідженнях, зокрема таких цінностей, як: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність тощо.

Б. Сліверські закликає учених до критичного аналізу, виявлення суперечностей, які зустрічаємо щодо наукової ідентичності у дослідженнях, особливо у сфері гуманітарних і соціальних наук.

«Можливо, саме в цьому полягає точка необхідного усвідомлення дна, яке спочатку носило суто моноідеологічний характер, а тепер набуває видимості відмежування від власного минулого у своїй популістсько-етатистській орієнтації на інструментальне вирішення практичних завдань, підтримуючи безсилля педагогічних наук вийти з перманентної кризи інтелектуального вакууму, замість того, щоб надати суспільству і науковцям – шляхом популяризації філософсько-теоретичної та історичної природи педагогіки, свідомої необхідності пошуку своєї ідентичності, – критично важливі орієнтири для подальшого її розвитку» (Śliwerski, 2011, s. 233).

Окрім того, актуальним для сучасної педагогічної науки є визначення критеріїв оцінювання результатів дослідницької діяльності, їх наукової новизни і практичного значення. Тут часто трапляються суб'єктивні трактування тих чи інших нау-

кових досягнень щодо їх придатності чи цінності (наприклад, рецензування статей, опонування дисертацій і т.п.) (Budnyk, Nikolaesku, et al., 2023). Тому вважаємо важливими ідеї щодо критичного аналізу в педагогіці, передусім результатів наукової та викладацької діяльності. Низка педагогічних теорій, освітніх інновацій не завжди враховують регіональні чи національні особливості конкретної країни, їхнє впровадження часто є недоцільним та неефективним. Окремі методики викладання й традиції виховання потребують осучаснення, передусім шляхом їх критичного осмислення та орієнтації на суспільні виклики, поступ науки і техніки, потреби ринку, не втрачаючи пріоритетності духовного (морального). Інший аспект пригноблення в науці (що абсолютно недопустимо!) – це випадки приниження аспірантів (здобувачів наукового ступеня) зі сторони наукового керівника чи інших осіб, які причетні до його наукового становлення. Тому критична педагогіка й передбачає спрямування на всебічний розвиток особистості, зокрема формування «критичної грамотності» (Hammond, Macken-Horarik, 1999). Більше того, розвиток критичної педагогіки Фрейре у сучасних реаліях потребує вивчення / урахування нових (наявних за даних умов) форм приниження чи дискримінації, про які йшлося вище і які не були настільки поширеними та болісними ще кілька десятиліть тому.

Прояви перманентної кризи, які характерні для науки, у руслі реалізації проєктів просвітництва і гуманізації освіти, актуалізація глобальних проблем та євроінтеграційні процеси, необхідність міжкультурної наукової комунікації у поєднанні з реаліями пандемії та воєнного стану, стали підґрунтям для поширення песимістичних прогнозів у цій сфері. Адже все частіше (з різних причин) маємо знецінення наукової раціональності (Васянович, 2024, с. 52), на науковий ринок виходять так звані псевдопроекти без належного оцінювання кінцевого вирішення проблем реформування науки / освіти. Тому на часі критичне представлення когнітивних і соціальних функцій науки для того, щоб поставити на вищий рівень якості ґрунтовні наукові дослідження. Потребує переосмислення передусім методологія науки. Помилкою, до того ж дуже «шкідливою для розвитку науки», як зауважує Л. Вітковський, є звернення до змісту інститутів, ідей чи норм «без вивчення повного значення, яке вони мають у конкретному суспільстві». «Розрізнення змісту від значення, здається, є ключовим методологічним постулатом», а «вихід на рівень значення, де однієї лише

реєстрації змісту вже недостатньо, є важливою новою межею, якої необхідно досягти» (Witkowski, 2022, s. 436). Загальні занепокоєння викликають також глибина, ґрунтовність, значення наявних наукових досліджень, їхня якість і новизна з тим, щоб не перефразувати висновки у вже існуючих галузях наукового знання. «... Поступ науки не може сприйматися кумулятивно або ґрунтуватися переважно на накопиченні фактографії» (там само, с. 422). Необхідно розвивати не лише нові теми, а й цілі напрями наукових пошуків у сфері педагогіки. У цьому вбачають радикалізм щодо поліпшення ефективності наукових досліджень та їх представлення із «критичним переглядом основних концептів науки» (Васянович, 2024, с. 22).

Питання достовірності наукових досліджень, їхнє теоретичне і практичне значення для прогресу науки турбують не лише українських учених: «Для того, щоб робота була 'більш науково плідною', ... часто необхідно 'піддати факти більш ретельному аналізу', щоб виявити недоступні в іншому випадку складності взаємозв'язків і варіацій та відкрити нову інтерпретаційну перспективу для описуваних явищ» (Witkowski, 2022, s. 422). Виходячи з того, що наука має істотний вплив на освіту, фундаментальні науково-світоглядні принципи і методологічні підходи пронизують освітні моделі, важливо «підсилити» методологічну складову науки, щоб домогтися належних результатів в професійній практиці. Адже ці результати можуть перетворити освіту в «зубріння для отримання оцінок і нівелювання цінності дипломів» (там само, с. 698). Є. Лодатко у монографії «Педагогічне моделювання» звертає увагу на «розквіті поняттєвої всеїдності і дилетантизму, які стають на заваді систематизації педагогічних знань і спричиняють появу смислових суперечностей» (Лодатко, 2022, с. 117). Піддаючи критиці наявні у наукових дослідженнях педагогічні моделі, автор остерігає дослідників від концептуальних помилок, «системного безладдя», формальності, «структурної надлишковості», алогічності, що робить незрозумілою процесуальну та змістову сутність предмета моделювання (там само, с. 114–126).

Міркуючи над раціоналізмом та ірраціоналізмом у філософії науки, Г. Васянович зауважує, що в сучасних дослідженнях «часто-густо бракує аргументованості, помітним явищем став розрив між гіпотезою і теорією, неможливість верифікації ... результатів (фальсифікованих) досліджень», а також плагіат, зменшилась кількість фундаментальних досліджень у сфері методо-

логії науки тощо (Васянович, 2024, с. 62). Очевидно, активізація наукових пошуків у сфері критичного в науці, зокрема педагогічній, уможливить підвищення якості процесу та результатів творчих пошуків молодих учених. Тому в науці необхідно «бачити паралельні, альтернативні перспективи критичного для педагогіки, використовуючи переваги відмінностей у теоретичних підходах» (Witkowski, 2020, s. 36). У парадигмі української освіти вважаємо доцільним урахування соціокультурних, національних особливостей, традицій виховання, етнопсихології та ін. для створення сучасної концепції критичної педагогіки у теорії та методиці.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Критична педагогіка – це автентична філософія освіти, яка сьогодні має різне трактування, але всі визначення зводяться до основної мети – прагнення до кращого, більш справедливого й демократичного світу. Критична освіта покликана допомогти здобувачам у перспективі звільнитися від принижень, цькування, які їх турбують. Водночас, з огляду на результати дослідження, можна стверджувати, що критична педагогіка як галузь наукового знання є міждисциплінарною, оскільки інтегрує дослідження інших суспільних і гуманітарних наук у сфері презентації «критичного» у суспільному житті (Budnyk, 2023, p. 19).

Завдяки критичній педагогіці створюється міцне підґрунтя для соціокультурної та освітньої політики, адже тут ми стикаємося з такими процесами та категоріями: «рефлексія, незгода, відмінність, діалог, розширення можливостей, дія та надія» тощо, що своєю чергою слугують «інструментами для критичного підходу» до пізнання дійсності (Guilherme, 2002, p. 17). Рецепція критичного в освіті зміщує фокус на такі явища, як: відчуження, статичність, опір, (не)рівність, (перед)професійне вигорання, насильство, розбещення, викривлення та спотворення комунікативних практик культурних інституцій – школи, сім'ї, церкви, публічної сфери; авторитаризм, активізація синдромів: масовізації особистості, її маргіналізації та самоізоляції, надмірного нарцисизму та ін. (Witkowski, 2020, s. 35). У цьому ключі важливо розвивати у людини критичне сприйняття світу, критичне мислення. Останнє передбачає пошук й самостійне здобуття нового знання, активне застосування у практичній діяльності на основі власного попереднього досвіду, зацікавлення і здатність відстоювати свою позицію, аргументувати прикладами й фактами, вміти критикувати та адекватно реагувати на конструкти-

вну критику зі сторони Інших, робити висновки й перевіряти їх і т.п. Для цього послуговуємося тезою Декарта, яка є епіграфом до нашої статті, – «усе піддавай сумніву».

Обмежений обсяг цієї статті унеможливує ширше представлення результатів філософсько-теоретичного та психолого-педагогічного аналізу проблеми. Однак це стане предметом наших подальших наукових досліджень, адже розкриває перспективи для ширшого розуміння (безкритичної педагогіки не лише в академічному, освітньому, а й соціокультурному та громадському середовищі.

Список бібліографічних посилань

- Бех, 2015 – Бех, І.Д. (2015). Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 1. Букрек, Чернівці.
- Васянович, 2024 – Васянович, Г.П. (2024). Філософія науки. Львів: ФОП Корпан Борис Іванович.
- Гайденко, 2006 – Гайденко, В. (2006). Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*, 2(4): 91–99.
- Ганаба, 2017 – Ганаба, С. (2017). Методологічні стратегії критичної педагогіки в модернізації сучасної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»*, 20: 90–95.
- Кант, 2004 – Кант, І. (2004). Рефлексії до критики чистого розуму / пер. з нім. й латини та прим. І. Бурковського. Київ: Юніверс.
- Козаченко, 2021 – Козаченко, Н. (2021). Критичне мислення: філософія та педагогіка. *Актуальні проблеми духовності*, 22: 251–271.
- Лодатко, 2022 – Лодатко, Є.О. (2022). Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Плахотнік, 2014 – Плахотнік, О. (2014). Радикальні педагогіки в контексті «студентоцентрованої» соціогуманітарної освіти. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 4: 171–186.
- Радіонова, 2013 – Радіонова, І. (2013). Transformations of American Critical Pedagogy: Heuristic Potential and Prospects of its Application. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, 40(1): 192–203.
- Фрейре, П. (2003). Формування критичної свідомості / пер. з англ. О. Дем'ячук. Київ: Юніверс.
- Armitage, Pihl, Ryberg, 2015 – Armitage, A., Pihl, O., Ryberg, T. (2015). PBL and Creative Processes. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(1): Special Issue: PBL and Creative Processes, 1–IV. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v3i1.1199>
- Bilińska-Suchanek, 2020 – Bilińska-Suchanek, E. (2000). Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. *Studium socjopedagogiczne*. Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku.
- Bishop, 2010 – Bishop, E. (2010). An Ethic of Engagement: Qualitative Learning in the 21st Century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 47–58.
- Bloom, et al., 1956 – Bloom, B. S. (ed.), Engelhart, M. D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay, New York. Retrieved from <http://surl.li/ezcep>
- Budnyk, 2023 – Budnyk, O. (2023). (Un) Critical Pedagogy: Current Priorities and Prospects of Development. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian*

- National University, 10(1), 7–15. doi: 10.15330/jpnu.10.1.7–15
- Budnyk, et al., 2020 – Budnyk, O., Fomin, K., Novoselska, N., Voitovych, A. (2020). Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect. *Revista Inclusiones*, 7(4) Octubre/Diciembre, 117–129.
- Budnyk, Nikolaesku, et al., 2023 – Budnyk, O., Nikolaesku, I., Solovei, Y., Grebeniuk, O., Fomin, K., & Shynkarova, V. (2023). Paulo Freire's critical pedagogy and modern rural education. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 8, e16480. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480>
- Budnyk, et al., 2021 – Budnyk, O., Vasianovych, H., Mikulets, L., Avkhutska, S., Sinitsyna, A., Turkov, V., Nikolaesku, I. (2021). Improving a pedagogical image of an educational institution: a case study. *Revista Inclusiones*, 8 num Especial, 332–343.
- Critical Pedagogy (2021). Adapted from Seal & Smith, 2021. *Rollins School of Public Health*. Retrieved from <https://www.sph.emory.edu/rollins-tlc/teach-learn-principles/critical-pedagogy/index.html>
- Dewey, 1910 – Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath, Boston. Retrieved from <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n11/mode/2up>
- Ennis, 1991 – Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5–24. doi:10.5840/teachphil19911412
- Freire, 1982 – Freire, P. (1982). *Education for Critical Consciousness* (Unpublished Boston College Course Notes taken by M. Frankenstein, July 5–15, 1982).
- Freire, 2005 – Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos. Continuum, New York – London. 181 p. Retrieved from <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Freire, P. & Freire, A. 1997 – Freire, P. & Freire, A. (1997). *Pedagogy of the Heart*. Continuum, New York.
- Fisher, & Scriven, 1997 – Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia. Norwich.
- Giroux & Searls-Giroux, 2004 – Giroux, H. A., Searls-Giroux, S. (2004). *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave MacMillan, New York.
- Giroux, 2011 – Giroux, H. (2011). Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich. ONLINE ISSUE NO. 81. <http://www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html>
- Giroux, Witkowski, 2010 – Giroux, H.A. & Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* [Education and the public sphere. Ideas and experiences of radical pedagogy]. Foreword: Zbigniew Kwieciński. Afterword: Tomasz Szkudlarek. Annex: Zbyszko Melosik and Bogusław Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Guido, 2017 – Guido, M. (2017). *All about Inquiry-Based Learning: Definition, Benefits and Strategies*. January 19, Retrieved from <https://www.prodigygame.com/blog/inquiry-based-learning-definition-benefits-strategies/>.
- Guilherme, 2002 – Guilherme, M. M. (2002). Chapter 1. Critical Pedagogy as Cultural Politics. In: *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, 17–62. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596117-005>
- Hejnicka-Bezwińska, 1993 – Hejnicka-Bezwińska, T. (1993). Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów? In: B. Śliwerski (red.) *Konstatacje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Halpern, 1998 – Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449–455. doi:10.1037/0003-066X.53.4.449
- Hammond, Macken-Horarik, 1999 – Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 33(3), 528–544. <https://doi.org/10.2307/3587678>
- Hitchcock, 2022 – Hitchcock, D. (2022). Critical Thinking. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>
- Hobbs, & McGee, 2014 – Hobbs, R. & McGee, S. (2014). Teaching about propaganda: An examination of the historical roots of media literacy. *Journal of Media Literacy*, 6 (2), 56–67.
- John Paul II, 2001 – John Paul II. (2001). Meeting with Young People: *Address of the Holy Father*. Pastoral Visit to the Ukraine, Lviv (Sykhiv Square), 26 June 2001. Retrieved from https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/2001/june/documents/hf_jp-ii_spe_20010626_ucraina-youth.html
- Kumashiro, 2002 – Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: "Queer" Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. RoutledgeFalmer, New York.
- Kushki, Ansari-pour, Maki, 2015 – Kushki, A., Ansari-pour, E., Maki, A. (2015). Critical Pedagogy and Materials Development; Content Selection and Gradation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 1(10), 24–38.
- Ladson-Billings, 1995 – Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465–491.
- McLaren, 1995 – McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge, London and New York. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6087454/mod_resource/content/1/McLaren%20-%20Critical%20Pedagogy%20and%20Predatory%20Culture%20%281994%29.pdf
- McLaren, 2020 – McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 12(52), 1243–1248, Doi: 10.1080/00131857.2019.1686963.
- Miller, 2013 – Miller, J. G. (2013). *Democritus and the Critical Tradition*. Dissertation (PhD). Duke University. Retrieved from https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/8189/Miller_duke_0066D_12131.pdf?sequence=1
- Moll & Gonzalez, 1994 – Moll, L. & Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), 23–41.
- Nikolaesku, et al., 2021 – Nikolaesku, I., Budnyk, O., Bondar, V., Tepla, O., & Berezovska, L. (2021). Pedagogical Management in Inclusive Process of the Educational Institution. *Amazonia Investiga*, 10 (39), 76–85. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7>
- Papaevripidou, Irakleous, Zacharia, 2017 – Papaevripidou, M., Irakleous, M., Zacharia, Z. C. (2017). Designing a Course for Enhancing Prospective Teachers' Inquiry Competence. In: *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research*. doi: 10.1007/978-3-319-58685-4_20.

- Paris, 2012 – Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41 (3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Parszutowicz, 2013 – Parszutowicz, P. (2013). Filozofia jako krytyka poznania: wprowadzenie do transcendentalizmu Ernsta Cassirera. Pod red. Seweryna Blandziego. T. 13. Wydawnictwo IFiS PAN, Warsaw, 2013.
- Rembierz, 2017 – Rembierz, M. (2017). Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 7, 37–67. doi: 10.15804/em.2017.02.02.
- Rembierz, 2021 – Rembierz, M. (2021). Bezgraniczność głupoty i granice mądrości. Na rozdźwiękach sokratejskiej pedagogii niewiedzy. *Ethos*, 34/1(133) (2021), 243–273. doi: 10.12887/34-2021-1-133-15.
- Rembierz, 2022 – Rembierz, M. (2022). Socjologia dygnitatywna i jej pedagogiczne implikacje. Posłowie. In: Janusz Mariański, *Godność ludzka i wychowanie prognozyściowe. Refleksje socjologa*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 250–262.
- Salova & Fikhtner, 2021 – Salova, T. & Fikhtner, O. (2021). On The Relationship Between Intellectual and Elite Cultures of Information Civilization. In: E. V. Toropova et al. *Man, Society, Communication*, 108. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 779–785. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.99>
- Saunders & Wong, 2020 – Saunders, L. & Wong, M. A. (2020). Critical Pedagogy: Challenging Bias and Creating Inclusive Classrooms. In: *Instruction in Libraries and Information Centers: An Introduction*. <https://doi.org/10.21900/wd.12>
- Siegel, 1988 – Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge, New York, 1988.
- Schulz, 1994 – Schulz, R. (1994). Refleksje o tożsamości pedagogiki. In: Ewolucja tożsamości pedagogiki, H. Kwiatkowska (ed.). IHNOiT, Warsaw, 1994.
- Śliwerski, 2011 – Śliwerski, B. (2011). Kontestacyjny dyskurs w pedagogice. *Przegląd Pedagogiczny*, 1 (25), 223–233. doi: 10.34767/PP.2011.01.21
- Śliwerski, 2016 – Śliwerski, B. (2016). Recepja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*, II (2), 19–49. Doi: 10.4467/24504564PMP.16.001.6679
- Smith, & Seal, 2021 – Smith, A. & Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Educational Sciences*, 11 (9), 476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Uddin, 2019 – Uddin, M.S. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3 (2), 109–119. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/349692714_Critical_Pedagogy_and_Its_Implication_in_the_Classroom
- Walton, 1996 – Walton, S. (1996). Rhetorical Criticism: An Introduction. *Themelios*, 21(2). Retrieved from <https://www.thegospelcoalition.org/themelios/article/rhetorical-criticism-an-introduction/>
- Witkowski, 2012 – Witkowski, L. (2012). *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. ?-ekst wystąpienia plenarnego na otwarcie konferencji „Pedagogika krytyczna dzieje. Pytania o teorie i praktyki”, Gdańsk, 28 maja 2012 roku w Instytucie Pedagogiki UG]. Bydgoszcz, 2012, 13–35. Retrieved from <http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseduca/ndi/article/download/1834/1346>
- Witkowski, 2020 – Witkowski, L. (2020). What Kind of Critical Pedagogy is (Un)Feasible in Poland and Why? (a Meta-critical Essay with Henry A. Giroux in the Backdrop). *Chowanna*, 1(54), 1–40. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.54.06>
- Witkowski, 2022 – Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls”.

References

- Bekh, I.D. (2015). *Selected scientific works. Personality Education*. V.1. Bukrek. [in Ukr.].
- Vasianovych, H.P. (2024). Philosophy of Science. Lviv: FOP Korpan Borys Ivanovych. [in Ukr.].
- Haydenko, V. (2006). Philosophy of education in Brazil: Paulo Freire’s critical pedagogy. *Philosophy of education*, 2(4), 91–99. [in Ukr.].
- Hanaba, S. (2017). Methodological strategies of critical pedagogy in the modernization of modern education. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series "Philosophy"*, 20: 90–95. [in Ukr.].
- Kant, I. (2004). Reflections on the Critique of Pure Reason. In I. Burkovskiy (Ed). Universe. [in Ukr.].
- Kozachenko, N. (2021). Critical thinking: Philosophy and pedagogy. *Actual problems of spirituality*. In Ya. Shramko (Ed), 22: 251–271. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdu_2021_22_15 [in Ukr.].
- Lodatko, E. O. (2022). *Pedagogical Modelling: monograph*. Ternopil: Study book – Bogdan. [in Ukr.].
- Plahotnik, O. (2014). Radical pedagogies in the context of “student-centered” socio-humanitarian education. *Sociology: theory, methods, marketing*, 4: 171–186. [in Ukr.].
- Radionova, I. (2013). Transformations of American critical pedagogy: Heuristic potential and prospects of its application. *Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Philosophy*, 40(1): 192–203. [in Ukr.].
- Freire, P. (2003). Formation of critical consciousness. In O. Demyanchuk (Trans). Yunivers. [in Ukr.].
- Armitage, A., Pihl, O., Ryberg, T. (2015). PBL and Creative Processes. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(1): Special Issue: PBL and Creative Processes, I–IV. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v3i1.1199>
- Bilińska-Suchanek, E. (2000). Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne. Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku. [in Polish].
- Bishop, E. (2010). An Ethic of Engagement: Qualitative Learning in the 21st Century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2): 47–58.
- Bloom, B.S. (ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay, New York. Retrieved from <http://surl.li/ezcep>
- Budnyk, O. (2023). (Un) Critical Pedagogy: Current Priorities and Prospects of Development. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(1): 7–15. doi: 10.15330/jpnu.10.1.7-15
- Budnyk, O., Fomin, K., Novoselska, N., Voitovych, A. (2020). Preparing Teachers to Organize Dialogic Learning of Students: Communicative Aspect. *Revista Inclusiones*, 7(4): 117–129.
- Budnyk, O., Nikolaesku, I., Solovei, Y., Grebeniuk, O., Fomin, K., & Shynkarova, V. (2023). Paulo Freire’s critical pedagogy and modern rural education.

- Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 8: e16480. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e16480>
- Budnyk, O., Vasianovych, H., Mikulets, L., Avkhutska, S., Sinitsyna, A., Turkov, V., Nikolaesku, I. (2021). Improving a pedagogical image of an educational institution: a case study. *Revista Inclusiones*, 8(num Especial): 332–343.
- Critical Pedagogy. Rollins School of Public Health Emory University. Retrieved from <https://www.sph.emory.edu/rollins-tlc/teach-learn-principles/critical-pedagogy/index.html>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath, Boston. Retrieved from <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n11/mode/2up>
- Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1): 5–24. doi:10.5840/teachphil19911412
- Freire, P. (1982). Education for Critical Consciousness (Unpublished Boston College Course Notes taken by M. Frankenstein, July 5–15, 1982).
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos. Continuum, New York – London. Retrieved from <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Freire, P. & Freire, A. (1997). *Pedagogy of the Heart*. Continuum, New York.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia. Norwich.
- Giroux, H.A. & Searls-Giroux, S. (2004). *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave MacMillan, New York.
- Giroux, H. (2011). Lessons to be learned from Paulo Freire as education is being taken over by the mega rich. Online issue No. 81. <http://www.viewpointonline.net/lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich-henry-a-giroux.html>
- Giroux, H.A. & Witkowski, L. (2010). Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej [Education and the public sphere. Ideas and experiences of radical pedagogy]. Foreword: Zbigniew Kwieciński. Afterword: Tomasz Szkudlarek. Annex: Zbyszko Melosik and Bogusław Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls”. [in Polish].
- Guido, M. (2017). All about Inquiry-Based Learning: Definition, Benefits and Strategies. January 19. Retrieved from <https://www.prodigygame.com/blog/inquiry-based-learning-definition-benefits-strategies/>.
- Guilherme, M.M. (2002). Chapter 1. Critical Pedagogy as Cultural Politics. In: *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, 17–62. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. Doi: 10.21832/9781853596117-005
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1993). Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów? In: B. Śliwerski (red.) *Konstatacje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków. [in Polish].
- Halpern, D.F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4): 449–455. doi:10.1037/0003-066X.53.4.449
- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 33(3): 528–544 <https://doi.org/10.2307/3587678>
- Hitchcock, D. (2022). Critical Thinking. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>
- Hobbs, R. & McGee, S. (2014). Teaching about propaganda: An examination of the historical roots of media literacy. *Journal of Media Literacy*, 6(2): 56–67.
- John Paul II. (2001). Meeting with Young People: *Address of the Holy Father*. Pastoral Visit to the Ukraine, Lviv (Sykhiv Square), 26 June 2001. Retrieved from https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/2001/june/documents/hf_jp-ii_spe_20010626_ucraina-youth.html
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: “Queer” Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. RoutledgeFalmer, New York.
- Kushki, A., Ansari-pour, E., Maki, A. (2015). Critical Pedagogy and Materials Development; Content Selection and Gradation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 1(10): 24–38.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32: 465–491.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge, London and New York. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6087454/mod_resource/content/1/McLaren%20-%20Critical%20Pedagogy%20and%20Predatory%20Culture%20%281994%29.pdf
- McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 12(52): 1243–1248, DOI: 10.1080/00131857.2019.1686963.
- Miller, J.G. (2013). *Democritus and the Critical Tradition*. Dissertation (PhD). Duke University. Retrieved from https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/8189/Miller_duke_0066D_12131.pdf?sequence=1
- Moll, L. & Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4): 23–41.
- Nikolaesku, I., Budnyk, O., Bondar, V., Tepla, O., & Berezovska, L. (2021). Pedagogical Management in Inclusive Process of the Educational Institution. *Amazonia Investiga*, 10(39): 76–85. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7>
- Papaevripidou, M., Irakleous, M., Zacharia, Z. C. (2017). Designing a Course for Enhancing Prospective Teachers’ Inquiry Competence. In: *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research*. doi: 10.1007/978-3-319-58685-4_20.
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41(3): 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Parszutowicz, P. (2013). Filozofia jako krytyka poznania: wprowadzenie do transcendentalizmu Ernsta Cassirera. Pod red. Seweryna Blandziego. T. 13. Wydawnictwo IFiS PAN, Warsaw. [in Polish].
- Rembierz, M. (2017). Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 7: 37–67. doi: 10.15804/em.2017.02.02. [in Polish].
- Rembierz, M. (2021). Bezgraniczność głupoty i granice mądrości. Na rozdrożach sokratejskiej pedagogii niewiedzy. *Ethos*, 34/1(133): 243–273. doi: 10.12887/34-2021-1-133-15. [in Polish].
- Rembierz, M. (2022). Socjologia dygnitatywna i jej pedagogiczne implikacje. Posłowie. In: Janusz Mariański, *Godność ludzka i wychowanie progodnościowe. Refleksje socjologa*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 250–262. [in Polish].

- Salova, T. & Fikhtner, O. (2021). On The Relationship Between Intellectual and Elite Cultures of Information Civilization. In: E. V. Toropova et al. *Man, Society, Communication*, 108. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 779–785. European Publisher. Doi: 10.15405/epsbs.2021.05.02.99.
- Saunders, L. & Wong, M. A. (2020). Critical Pedagogy: Challenging Bias and Creating Inclusive Classrooms. In: *Instruction in Libraries and Information Centers: An Introduction*. <https://doi.org/10.21900/wd.12>
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge, New York, 1988.
- Schulz, R. (1994). Refleksje o tożsamości pedagogiki. In: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (ed.). IHNOiT, Warsaw, 1994. [in Polish].
- Słiwerski, B. (2011). Kontestacyjny dyskurs w pedagogice. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25): 223–233. doi: 10.34767/PP.2011.01.21 [in Polish].
- Słiwerski, B. (2016). Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*, II (2), 19–49. Doi: 10.4467/24504564PMP.16.001.6679 [in Polish].
- Smith, A. & Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Educational Sciences*, 11(9): 476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Uddin, M.S. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3(2): 109–119. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/349692714_Critical_Pedagogy_and_Its_Implication_in_the_Classroom
- Walton, S. (1996). Rhetorical Criticism: An Introduction. *Themelios*, 21(2). Retrieved from <https://www.thegospelcoalition.org/themelios/article/rhetorical-criticism-an-introduction/>
- Witkowski, L. (2012). *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. [Tekst wystąpienia plenarnego na otwarcie konferencji „Pedagogika krytyczna dzieje. Pytania o teorie i praktyki”, Gdańsk, 28 maja 2012 roku w Instytucie Pedagogiki UG]. Bydgoszcz, 2012: 13–35. Retrieved from <http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/article/download/1834/1346> [in Polish].
- Witkowski, L. (2020). What Kind of Critical Pedagogy is (Un)Feasible in Poland and Why? (a Meta-critical Essay with Henry A. Giroux in the Backdrop). *Chowanna*, 1(54): 1–40. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.54.06> [in Polish].
- Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls” [in Polish].

BUDNYK Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education, Director of the Center for Innovative Educational Technologies “PNU EcoSystem”,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

THE VISION OF (UN)CRITICAL PEDAGOGY AND THE CHALLENGES OF CONTEMPORARY UKRAINIAN EDUCATION

Summary. *The article defines critical pedagogy's metatheoretical concepts (in particular, the essence, meaning, and tasks) in modern science and practice.*

The article presents the content of the idea of (un)critical pedagogy, which is determined by the necessity to overcome stereotypes about the organization of the educational process in an academic institution caused by oppression, humiliation, misunderstanding, and neglect of differences. A historical and philosophical excursion is made to study the phenomenon of criticism and cognition, patterns, and principles of critical pedagogy.

The scientific sources of reputable foreign and domestic scholars are analyzed in the critical theory framework from a perspective on education. It is concluded that while critical pedagogy is an interdisciplinary field of scientific knowledge, it integrates the studies of philosophy, political science, sociology, psychology, pedagogy, cultural studies, and other sciences in the field of presentation of the “critical” in public life. It has been proven that the followers of Freire's ideas on critical pedagogy emphasize the principles of equality and justice, as well as understanding/acceptance of issues that are controversial or require public criticism (repression and resistance in higher education, intolerance in inclusion, various types of bullying (physical, social, verbal), cyberbullying, cybergrooming, slander, harassment, defamation, etc.).

The value imperatives, principles, and methods of its use in professional educational activities are defined, taking into account Ukrainian realities. The necessity of considering the issues of criticality in education in school (student) society, teaching, and research activities, educational management, pedagogical imageology, intercultural education, etc. is emphasized.

The importance of developing students' critical perception of the world, critical thinking, and information and media literacy is proven. It is proposed to intensify the methods of involving young people in the independent search and acquisition of new knowledge, applying them in practice; teaching them to criticize and respond adequately to constructive criticism, draw conclusions and verify them, etc. It is recommended to use the method of improvisation, problem-based, dialogic, interactive, project-based, and research-oriented learning in the educational process.

The materials of the article were partially published in English in the Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Vol. 10, No. 1, 2023).

Keywords: *philosophy of education; (un)critical pedagogy; critical thinking; educational criticism; critical consciousness; methods of critical pedagogy.*

*Одержано редакцією 10.08.2024
Прийнято до публікації 22.08.2024*