



Образование для трансформации общества: альтернативные решения для справедливого будущего



О специальном выпуске NSI

Специальный выпуск NORRAG (NSI) – это периодическое издание с открытым доступом. Он стремится предоставить платформу авторам из разных стран и с разнообразными взглядами. Каждый выпуск посвящен отдельной теме глобальной образовательной политики и международного сотрудничества в сфере образования. NSI включает ряд кратких статей, отражающих различные точки зрения и представляющих разных участников, с целью преодоления разрыва между теорией и практикой, а также между адвокацией и формированием политики в области международного развития образования. Содержание и позиции, представленные в статьях, принадлежат отдельным авторам и не отражают взгляды каких-либо организаций.

О NORRAG

NORRAG – это Глобальный образовательный центр Женевского института международных и развития исследований, а также глобальная сеть, объединяющая более 5 800 участников, занимающихся международной политикой и сотрудничеством в сфере образования и профессионального обучения. NORRAG является продолжением Research, Review, and Advisory Group (RRAG), созданной в 1977 году при поддержке Международного центра исследований развития (IDRC) и Шведского агентства международного развития (Sida). Перед группой стояла задача критического анализа и распространения образовательных исследований, связанных со странами Глобального Юга. С момента переезда в Швейцарию в 1992 году NORRAG получает значительную поддержку от Швейцарского агентства по развитию и сотрудничеству (SDC), Женевского института международных и развития исследований, а также в определенный период – от Фонда открытых обществ (OSF).

Сильная сторона NORRAG заключается в изучении недостаточно исследованных вопросов качества и справедливости в ключевых аспектах образования и развития, а также в усилении голоса недостаточно представленных экспертов, особенно из стран Глобального Юга. Основная миссия NORRAG – совместное создание, распространение и посредничество в передаче критически важного знания, а также развитие потенциала совместно с широким кругом заинтересованных сторон, составляющих нашу сеть. Наши партнеры из академической среды, государственных структур, неправительственных организаций, международных организаций, фондов и частного сектора участвуют в формировании и реализации образовательной политики и практики на региональном, национальном и международном уровнях.

Посредством своей деятельности NORRAG способствует созданию условий для более инклюзивного участия и принятия решений, основанных на доказательствах, что улучшает равный доступ к образованию и профессиональному обучению, а также их качество.

Дополнительную информацию о NORRAG, включая направления деятельности и тематические приоритеты, можно найти на сайте www.norrageducation.org

Присоединяйтесь к сети NORRAG

www.norrageducation.org/norrage-network

Следите за NORRAG в социальных сетях



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Женева, Швейцария
+41 (0) 22 908 45 47
norrage@graduateinstitute.ch

10-й специальный выпуск NORRAG (NSI 10)

Десятое региональное русскоязычное издание, апрель 2026. Англоязычное издание, октябрь 2024

Редактирование

Кайрат Куракбаев

Перевод

Высшая школа образования Назарбаев Университета

Координация

Анук Паскье Ди Дио и Адиль Аширбеков

Верстка русской версии специального выпуска

Дилара Писарева

NORRAG поддерживается:



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Публикуется на условиях лицензии Creative Commons:

Атрибуция – Некоммерческая 4.0 Всемирная
(CC BY-NC 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 10



Образование для трансформации общества: альтернативные решения для справедливого будущего

Приглашенные редакторы

Фрэнк Адамсон, доцент кафедры лидерства и образовательной политики, Калифорнийский государственный университет, Сакраменто, США

Резан Бенатар, социолог, вовлеченный исследователь, Стамбул, Турция

Майкл Гиббонс, приглашенный исследователь (Scholar in Residence), Школа образования, Американский университет, США

Марк Гинсберг, приглашенный исследователь, международная образовательная политика, Университет Мэриленда, США

Стивен Дж. Клис, выдающийся преподаватель-исследователь и профессор международной образовательной политики, Университет Мэриленда, Колледж-Парк, США

Джузеппе Липари, аспирант, политология и социология, Высшая нормальная школа (Scuola Normale Superiore), Италия

Кэрол Энн Сприн, доцент международного образования, Нью-Йоркский университет, Нью-Йорк, США

Дипа Срикантая, аффилированный преподаватель, международная образовательная политика, Университет Мэриленда, Колледж-Парк, США

Редактор русской версии

Кайрат Куракбаев, ассистент-профессор, Высшая школа образования, Назарбаев Университет, Казахстан



Специальный выпуск NORRAG (NSI) был запущен в 2018 году с целью стать изданием с открытым доступом, предоставляющим возможность публикации авторам из разных стран и с различными точками зрения. В соответствии со стратегией NORRAG и стремясь сократить разрыв между теорией и практикой, каждый выпуск посвящен актуальным дискуссиям, формирующим глобальную образовательную политику и международное сотрудничество в сфере образования. Выпуски направлены на стимулирование обсуждений и представление различных точек зрения по теме; поэтому они не обязательно отражают позицию NORRAG как организации или более широкого сообщества NORRAG.

NSI 01

Право на образование. Динамика и политики: обещания и реальность

Приглашенные редакторы: Арчана Мехендале и Рауль Мухопадья

NSI 02

Сбор данных и разработка доказательств для поддержки образования в чрезвычайных ситуациях

Приглашенный редактор: Мэри Менденхолл

NSI 03

Глобальный мониторинг развития национального образования: принудительный или конструктивный?

Приглашенный редактор: Марисоль Васкес Куэвас

NSI 04

Новая филантропия и разрушение глобального образования

Приглашенные редакторы: Марина Авелар и Лара Патил

NSI 05

Внутреннее финансирование: налоги и образование

Приглашенный редактор: Дэвид Арчер

NSI 06

Чрезвычайные положения: образование во время COVID-19

Приглашенные редакторы: Уилл Брем, Элейн Унтерхалтер и Мозес Окетч

NSI 07

Образование во времена изменения климата

Приглашенные редакторы: Хейла Лоц-Сиситка и Юрета Розенберг

NSI 08

Континуумы «образование – обучение – работа»: пути к социально-профессиональной инклюзии молодежи и взрослых

Приглашенные редакторы: Мишель Картон и Кристин Хофманн

NSI 09

Фундаментальное обучение: дискуссии и практики

Приглашенный редактор: Хью Маклин

Введение к русскому изданию специального выпуска NORRAG №10

Кайрат Куракбаев, ассистент-профессор, Высшая школа образования,
Назарбаев Университет, Казахстан
kkurakbayev@nu.edu.kz

Высшая школа образования Назарбаев университета (NUGSE) рада представить десятый региональный специальный выпуск журнала NORRAG. Будучи изданием с открытым доступом, специальные выпуски NORRAG направлены на развитие более инклюзивных форм производства знаний и усиление разнообразия точек зрения, особенно ученых и исследователей из стран Глобального Юга. Объединяя материалы со всего мира, номер предлагает широкий спектр взглядов на актуальные вопросы глобальной образовательной политики и международного сотрудничества в сфере образования. Короткие и доступные статьи призваны сократить разрыв между исследованиями и практикой, а также между профессиональными инициативами и образовательной политикой. Высказанные в них позиции отражают взгляды самих авторов. В данном региональном издании на русском языке мы стремимся расширить эти дискуссии и внести вклад в продолжающиеся дебаты об образовании и образовательной политике в постсоветском контексте.

В эпоху, характеризующуюся переплетением глобальных кризисов — изменением климата, углублением социального и экономического неравенства и эрозией демократических институтов — образование находится в критической точке. Эти кризисы не изолированы друг от друга; напротив, они глубоко взаимосвязаны и выявляют структурные дисбалансы в устройстве и функционировании общества. В этих условиях вопрос уже не в том, должно ли образование реагировать, а в том, как его следует переосмыслить, чтобы оно могло внести значимый вклад в построение более справедливого, равноправного и устойчивого будущего.

Десятый специальный выпуск NORRAG на русском языке под названием «Образование для трансформации общества: альтернативные решения для справедливого будущего» включается в эту дискуссию с особой актуальностью и перспективой. Приглашенные редакторы — Фрэнк Адамсон, Резан Бенатар, Майкл Гиббонс, Марк Гинсбург, Стивен Дж. Клис, Джузеппе

Липари, Кэрл Энн Сприн и Дипа Шрикантайя — в рамках проекта «Альтернативы» (The Alternatives Project) собрали подборку статей, которые ставят под вопрос доминирующие представления об образовательных системах и их целях. Вместо того чтобы рассматривать образование как сугубо техническую сферу, авторы приглашают к критическому осмыслению идеологических, политических и экономических оснований, формирующих современное образование. Особенно примечательно в этих статьях не только разнообразие контекстов — от Бразилии до Южной Африки, от коренных сообществ до регионов, затронутых конфликтами, — но и общее понимание того, что образование должно выйти за рамки постепенных реформ. Хотя универсального пути трансформации не существует, прослеживается явное сближение позиций в признании необходимости переосмысления ценностей, отношений и систем знания, лежащих в основе образования. Авторы в совокупности подчеркивают, что значимые изменения требуют большего, чем корректировка политики; они предполагают более глубокую переориентацию образовательных целей в сторону справедливости, устойчивости и коллективного благополучия.

В выпуске выделяется ряд ключевых тем. На первый план выходят участие и демократическая вовлеченность, представляя образование как пространство, в котором учащиеся, педагоги и сообщества могут активно формировать социальную реальность. Сотрудничество и солидарность предлагаются как альтернатива конкурентной и индивидуалистической логике, часто доминирующей в образовательных системах. Экологическая осознанность подчеркивает неотложную необходимость переосмысления отношений между человеком и природой и интеграции принципов устойчивого развития в образовательную практику. Интеграция искусства, культуры и благополучия отражает более широкое понимание человеческого развития — такое, которое ценит творчество, эмпатию и устойчивость наряду с академическими достижениями.

Важно также отметить, что многие статьи обращаются к системам знаний коренных народов и деколониальным перспективам. Эти подходы ставят под сомнение доминирование западной эпистемологии и открывают пространство для альтернативных способов познания, существования и обучения. В этом смысле образование рассматривается как потенциальное пространство сопротивления и обновления — способное противостоять исторической несправедливости и поддерживать сообщества в определении собственного будущего.

Материалы из стран Центральной Азии дают обоснованное представление о том, как эти более широкие дискуссии разворачиваются в контексте Казахстана. В статье «Потенциал использования искусственного интеллекта для расширения инклюзии в системе образования Казахстана» Дархан Билялов и Зульфия Мовкебаева, опираясь на качественные исследования с участием учителей специального образования, показывают, что инклюзивное образование нередко поддерживается за счет индивидуальных усилий педагогов при недостаточной системной поддержке. Авторы предлагают рассматривать искусственный интеллект как форму институциональной поддержки, способную снизить административную нагрузку, усилить дифференцированное обучение и улучшить раннюю диагностику образовательных потребностей учащихся.

Дополняя эту перспективу, статья Жаслана Нурбаева «Цифровое неравенство в системе школьного образования Казахстана: сравнительный анализ сельских и городских школ» исследует различия в цифровой инфраструктуре, доступе и компетенциях. Исследование показывает, что цифровое неравенство

выходит за пределы вопроса подключения и включает качество и удобство доступа, что, в свою очередь, влияет на образовательные результаты. Это подчеркивает необходимость комплексных политик, сочетающих развитие инфраструктуры с педагогической и институциональной поддержкой.

В то же время статьи в данном специальном выпуске признают сложность трансформации образования. Переосмысление образования требует обращения к более широким структурным вопросам, включая экономические системы, климатические изменения и социальную справедливость. Переосмысление образования также предполагает содержательное взаимодействие с молодежью, чьи голоса и опыт имеют ключевое значение для формирования образования будущего.

Читателям предлагается не только познакомиться с представленными альтернативами, но и задуматься об условиях, способствующих или препятствующих их реализации. Авторы не предлагают простых решений; скорее, они открывают пространство для диалога, критического осмысления и коллективного воображения. Тем самым они напоминают, что образование, будучи укорененным в существующих системах, одновременно обладает потенциалом их преобразования.

Представляя это издание на русском языке, мы надеемся расширить доступ к данным дискуссиям и стимулировать дальнейший диалог на постсоветском пространстве. Мы рассчитываем, что представленные идеи найдут отклик в различных контекстах и вдохновят на дальнейшее осмысление образования как силы, способствующей созданию более справедливых и устойчивых обществ.

Содержание

Образование для трансформации общества: альтернативные решения для справедливого будущего	10
Фрэнк Адамсон, доцент кафедры лидерства и образовательной политики, Калифорнийский государственный университет, Сакраменто, США	
Резан Бенатар, социолог, вовлеченный исследователь, Стамбул, Турция	
Майкл Гиббонс, приглашенный исследователь (Scholar in Residence), Школа образования, Американский университет, США	
Марк Гинсберг, приглашенный исследователь, международная образовательная политика, Университет Мэриленда, США	
Стивен Дж. Клис, выдающийся преподаватель-исследователь и профессор международной образовательной политики, Университет Мэриленда, Колледж-Парк, США	
Джузеппе Липари, аспирант, политология и социология, Высшая нормальная школа (Scuola Normale Superiore), Италия	
Кэрол Энн Сприн, доцент международного образования, Нью-Йоркский университет, Нью-Йорк, США	
Часть 1: Осмысление альтернатив общественного развития	17
01 Потенциал использования искусственного интеллекта для расширения инклюзии в системе образования Казахстана	18
Дархан Билялов, ассистент-профессор, Высшая школа образования, Назарбаев Университет, Казахстан	
Зульфия Мовкебаева, профессор-исследователь, Жетысуский государственный университет имени Ильяса Жансугурова, Казахстан	
02 «Цветок трансформации». Альтернативы для справедливости, устойчивости и равенства	22
Ашиш Котари, Калпаврикш / Викальп Сангам / Глобальное сплетение альтернатив, Индия	
03 Не «Альтернативы нет», а «Альтернатив полно»!	27
Стивен Дж. Клес, профессор международной образовательной политики, Университет Мэриленд, США	
Часть 2: Переосмысление школьного образования	31
04 Цифровое неравенство в системе школьного образования Казахстана: сравнительный анализ сельских и городских школ	32
Жаслан Нурбаев, ассоциированный профессор, кафедра регионоведения, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан	
05 Продвижение революционных реформ в образовании и обществе через реформистские программы в области ЦУР и ОУР	36
Том Г. Гриффитс, профессор, международное образование и развитие, Университет Осло Метрополитен, Норвегия	

06	Представления об экологической справедливости и более справедливом будущем	40
	Хайди Гибсон, менеджер серии программ по глобальному устойчивому развитию, Центр естественнонаучного образования Смитсоновского института, США Д-р Мэри Шорт, старший разработчик учебных программ по естественным наукам, Центр естественнонаучного образования Смитсоновского института, США Д-р Хелен Бонд, Профессор учебных программ и методики преподавания, Школа образования Говардского университета, США Ханна Осборн, руководитель проекта, Центр естественнонаучного образования Смитсоновского института, США	
	Часть 3: Переосмысление послесреднего образования	47
07	Высшее образование для и в обществе постпотребления	48
	Патрик Валлин, профессор, д-р, Факультет педагогики и непрерывного обучения, Норвежский университет науки и технологий (NTNU), Норвегия	
08	Стратегии без границ: «Банки времени» в студенческой аудитории	51
	Мелани Э. Л. Буш, доктор философских наук, магистр общественного здравоохранения, Университет Адельфи, Сеть солидарной экономики США (US Solidarity Economy Network) Паллави Варма Патил, Ашока-траст для исследований в области экологии и окружающей среды (Ashoka Trust for Research in Ecology, and the Environment, ATREE), Индия	
	Часть 4: Фокус на неформальном образовании	57
09	Рожденные в борьбе в Аргентине: народные школы вместе с/внутри/против государства	58
	Гэри Л. Андерсон, почетный профессор, Нью-Йоркский университет, США Дипти Десаи, профессор, Нью-Йоркский университет, США Ана Инес Герас, профессор, Национальный университет Сан-Мартин, исследователь, CONICET, Аргентина Кэрол Энн Сприн, доцент, Нью-Йоркский университет, США	
	Часть 5: Переосмысление и отказ от устоявшихся подходов через призму деколониальных и коренных знаний	63
10	Эпистемическая справедливость как основа образовательных трансформаций во имя справедливого будущего	64
	Мария Баларин, старший научный сотрудник, Аналитическая группа по вопросам развития (GRADE), Перу Лиззи О. Миллиган, профессор педагогики и мировой социальной справедливости, Университет Бата, Великобритания	

Часть 6: Ответ на климатический кризис	69
11 Реагирование на климатическую чрезвычайную ситуацию: создание регенеративных и равноправных систем образования	70
Фрэнк Адамсон, Калифорнийский государственный университет, Сакраменто, США Майкл Гиббонс, приглашенный профессор, Международная программа обучения и образования (ITEP), Педагогический факультет, Американский университет, США	
Часть 7: Акцент на образовании в условиях конфликтов и чрезвычайных ситуаций	75
12 Мигранты и беженцы в школьных учебных программах: новые нарративы для продвижения глобальной справедливости	76
Джованна Моде Магальяйс, Университет Сан-Паулу, Бразилия; старший научный сотрудник Института имени Георга Эккерта, Германия	
Часть 8: Раскрытие освобождающего потенциала образования	81
13 «Лаборатории обучения»: Почему образование и знания в рамках общественных движений имеют значение	82
Марио Новелли, Университет Сассекса, Великобритания Биргюль Кутан, Университет Сассекса, Великобритания Патрик Кейн, исследователь, Кали, Колумбия Аднан Челик, Высшая школа социальных наук, Париж, Франция Теджендра Пхерали, Институт образования, UCL, Великобритания Саранел Бенджамин, независимый исследователь и соисполнительный директор, Mama Cash, Нидерланды	
Часть 9: Прокладывая путь вперед	89
14 О задачах критического ученого/активиста	90
Майкл У. Эппл, профессор кафедры учебных программ и обучения, а также исследований в области образовательной политики имени Джона Баскома, Университет Висконсина, США	

Образование для трансформации общества: альтернативные решения для справедливого будущего

Фрэнк Адамсон, доцент кафедры лидерства и образовательной политики, Калифорнийский государственный университет, Сакраменто, США
adamson@csus.edu

Резан Бенатар, социолог, вовлеченный исследователь, Стамбул, Турция
rebenatar@yahoo.com

Майкл Гиббонс, приглашенный исследователь (Scholar in Residence), Школа образования, Американский университет, США
gibbons@emercian.edu

Марк Гинсбург, приглашенный исследователь, международная образовательная политика, Университет Мэриленда, США
mginsbur@umd.edu

Стивен Дж. Клис, выдающийся преподаватель-исследователь и профессор международной образовательной политики, Университет Мэриленда, Колледж-Парк, США
sklees@umd.edu

Джузеппе Липари, аспирант, политология и социология, Высшая нормальная школа (Scuola Normale Superiore), Италия
giuseppe.lipari@sns.it

Кэрол Энн Сприн, доцент международного образования, Нью-Йоркский университет, Нью-Йорк, США
spreen@nyu.edu

Дипа Срикантайя, аффилированный преподаватель, международная образовательная политика, Университет Мэриленда, Колледж-Парк, США
dsrikant@umd.edu

В критический момент, когда наш мир балансирует на грани катастрофы, этот специальный выпуск журнала NORRAG вселяет надежду. Мы сталкиваемся с кризисами сразу на нескольких фронтах — своего рода «поликризисом» — и нам срочно необходимы экономические, социальные, политические и, особенно актуальные здесь, образовательные альтернативы

существующим доминирующим представлениям и практикам. Именно этому и посвящен данный специальный выпуск!

Этот тематический выпуск журнала NORRAG является инициативой «**Проект — Альтернативы**» (ПА) – разнообразного транснационального объединения

прогрессивных ученых, членов профсоюзов, активистов гражданского общества и участников социальных движений, обеспокоенных формированием глобального коллективного критического голоса, сосредоточенного на образовании и общественной трансформации. ПА стремится к фундаментальному переосмыслению образования и общества на глобальном уровне. Через ПА мы стремимся поддерживать формирование движения, которое предлагает коллективный вызов гегемонистским идеям и политике в области образования и «развития». Мы используем наши исследования и публикации, действия на уровне сообществ, адвокационные кампании и усилия по установлению связей с теми, кто создает альтернативы.

Основанный в 2019 году, ПА сначала разработал Заявление — своего рода манифест — под названием «Образовательная справедливость для общественной трансформации: рамка для действий» (см. ниже). Мы перевели это заявление на 12 языков, и на сегодняшний день оно собрало более 500 индивидуальных и 35 организационных подписей со всего мира. Немного обновленная версия этого документа служит уместным началом данного специального выпуска.

Пожалуйста, не стесняйтесь посетить наш веб-сайт и подписать оригинальное заявление ПА!

Заявление Проекта «Альтернативы»

Мы, нижеподписавшиеся, убеждены, что существующие социальные, экономические, политические и образовательные структуры воспроизводят отношения власти, которые создают глубокое неравенство и в конечном итоге угрожают жизни на планете. Мы выступаем за альтернативные педагогики и за справедливые, регенеративные образовательные системы, которые будут поддерживать социальные трансформации, необходимые для создания более богатого, более справедливого и устойчивого мира.

Сосуществующие и взаимосвязанные глобальные кризисы подталкивают человечество и живую планету к политическому, социальному, экономическому и экологическому коллапсу. Эти кризисы — проявляющиеся в глобальной пандемии коронавируса, структурном неравенстве, полицейском насилии и расизме, укорененном патриархате, ускоряющемся климатическом хаосе и постоянной угрозе войн — глобально обусловлены капитализмом и милитаризмом. Мы должны воспользоваться этим уникальным историческим моментом, чтобы переосмыслить и радикально изменить общественное образование как точку входа для более глубоких трансформаций,

которые будут способствовать развитию человеческой солидарности и сотрудничества, приводя к прекращению расизма, патриархата и капитализма. Мы отвергаем представление о том, что приоритетом образования является создание «человеческого капитала»; мы утверждаем, что приоритетами образования должны быть регенерация экосистем и дальнейшее продвижение социальной справедливости для нынешних и будущих поколений. Это требует создания справедливых образовательных систем, чего можно достичь только как части более широкой борьбы за общественную трансформацию во всех других сферах, особенно в экономике и политике.

Прогрессивные движения необходимы для формирования новых общественных договоров, которые служат коллективным интересам большинства, а не частным интересам меньшинства.

История человечества отражает серию сложных и взаимосвязанных социальных переходов, сформированных отношениями власти: от аграрных обществ к индустриализации, через колониальные завоевания, авторитарные диктатуры, постколониализм, неолиберальную глобализацию и цифровые революции, а также сговор между надзорным капитализмом и государством национальной безопасности, который мы наблюдаем сегодня. Каждый новый доминирующий класс создает идеологию, которая поддерживает его господство, оправдывает создаваемое неравенство и формирует пессимизм относительно возможности изменений. Эти идеологические гегемонии почти всегда включают приверженность и создание образовательных систем, которые укрепляют иерархические предпосылки и жесткие бинарные представления — человек/ нечеловек, мужчина/женщина, разум/тело, светское/ духовное, высшее/низшее, город/село, «мы»/«они» — предполагающие право на завоевание и эксплуатацию природного мира и всех живых существ.

Современные авторитарные, нативистские, патриархальные и поселенческо-колониальные популизмы, возникающие по всему миру в условиях глобализации и усиливающихся миграций, вызванных конфликтами и изменением климата, усиливают эти бинарные противопоставления и провоцируют социальную нестабильность, усиливая свое влияние.

Сегодня образовательные системы по всему миру формируются в логике неолиберального капитализма и идей эффективности, нормы прибыли, выбора, конкуренции и экономического роста. Эта идеология предоставляет богатым транснациональным корпорациям и миллиардерам неограниченную власть по перестройке глобальной экономики и национальных политических систем, способствуя продолжению

эксплуатационной, углеродно-ориентированной экономической деятельности и приводя к неконтролируемому потреблению и критической деградации экосистем. Организованные таким образом, образовательные системы служат укреплению и легитимации социального неравенства, сегрегации и стратификации как внутри стран, так и между ними. Тем не менее, несмотря на отражение господствующих гегемоний, образование также является ключевым пространством борьбы. Авторитарные государства, прекрасно понимая, что образование может быть силой трансформации, стремительно используют его как инструмент обеспечения подчинения и контроля.

В результате для многих детей и молодых людей этот мир выглядит мрачным. Качество получаемого ими образования все больше определяется социально-экономическим статусом и географическим положением их семей. Образование все чаще организуется в виде конкурентных рынков, которые создают и закрепляют расовое, классовое и гендерное неравенство, где частные поставщики и подрядчики, а также учителя и учащиеся конкурируют и оцениваются по критериям эффективности затрат и стандартизированным тестам. Это — товаризированная модель образования, реализуемая в условиях ограниченных государственных бюджетов, ориентированная на показатели результатов, формирование человеческого капитала и экономическую отдачу и «соотношение цена–качество».

Такая модель усиливает человеческий исключительный статус, расовые предубеждения и превосходство белых, обесценивание различий, легитимацию экономического и политического неравенства, гипериндивидуализм, неконтролируемый экономический рост, некритическое восприятие рекламной риторики и подчинение авторитарному управлению. Одним из последствий является парадоксальная ситуация: наиболее образованное население в истории человечества коллективно приводит к экологическому коллапсу систем живой планеты — акту коллективного саморазрушения и экоцида.

За последние 30 лет устойчивые усилия гражданского общества и профсоюзов образования привели мир к признанию права на образование и стремлению обеспечить образование для всех: обязательное школьное обучение достигло беспрецедентных масштабов, ежедневно охватывая почти два миллиарда детей. Большинство семей теперь считают, что завершение 8–12 лет обучения является необходимым для будущего их детей, а большинство правительств — что предоставление бесплатного государственного образования всем детям и молодежи является разумной государственной политикой. Однако мы далеки от

достижения этой цели. Отчасти это связано с более широкими структурными несправедливостями, вызванными четырьмя десятилетиями рыночного фундаментализма, которые привели к хроническому недофинансированию социальных сфер и дискредитации любой государственной деятельности как «неэффективной» и «расточительной». В результате финансирование образования оказалось крайне недостаточным, хотя необходимые ресурсы существуют и могут быть мобилизованы как на уровне национальных правительств, так и через двусторонние и многосторонние международные организации.

Дело не в том, что денег нет; правительства всегда находят средства для военных расходов, полиции, безопасности и наблюдения, а также корпоративной поддержки. Чтобы противостоять этой идеологии, необходимо разоблачить миф о нехватке ресурсов и показать, что политика жесткой экономии является сознательным выбором, направленным на продвижение неолиберальной приватизации.

Хотя целевые показатели расходов на образование отражают глобальный консенсус, большинство правительств даже не достигают уровня расходов в 20% своих бюджетов и 6% своего ВВП на образование. Международное сообщество на протяжении десятилетий обещало направлять 0,7% своего ВВП на официальную помощь в целях развития, однако фактически выделяется лишь небольшая часть этих средств. И все эти целевые показатели значительно недооценивают реальные потребности.

Мы должны добиваться признания этих аргументов в общественном пространстве. Проблема выходит за рамки финансирования. Международные финансовые институты — такие как Международный валютный фонд (МВФ) и Всемирный банк — являются неокOLONIALными структурами, продвигающими неолиберальную, так называемую политику «Вашингтонского консенсуса» по всему миру. МВФ и Всемирный банк играют ключевую роль в формировании образовательной (и другой социальной) политики. Вместо поддержки образования МВФ ограничивает государственные расходы стран на найм учителей и других работников государственного сектора. Всемирный банк позиционирует себя как источник объективных рекомендаций, основанных на исследованиях, однако на протяжении последних четырех десятилетий его рекомендации базируются на неолиберальной идеологии. Настало время для проведения новой конференции Бреттон-Вудс с целью серьезного пересмотра деятельности МВФ и Всемирного банка.

Мы призываем к радикальным изменениям. Все правительства должны обеспечить бесплатное государственное образование — от раннего детства до высшего образования — которое позволит осуществлять критическое, партисипаторное, демократическое переосмысление того, как мы думаем и действуем вместе в мире. Обеспечение образования как права человека требует полностью финансируемых государственных систем, устойчиво поддерживаемых за счет прогрессивных и перераспределительных налоговых систем на национальном и глобальном уровнях, при безусловной поддержке международного сообщества. Учебные программы должны активно отвергать пассивное потребительское соучастие, которое способствует глобальному потеплению и климатической катастрофе. Будучи укорененным в сообществе, образование должно быть культурно релевантным и продвигать гуманистические ценности антирасизма, антидискриминации по половому признаку, солидарности, социальной сплоченности, эмпатии, воображения, креативности, личного развития, мира, экологической ответственности и укрепления демократии. Учителя должны обладать профессиональной автономией, достойными условиями труда и, через профсоюзы и другие организации, значительным влиянием на принятие политических решений. Аналогичным образом, учащиеся и их представительные организации также должны иметь голос в политическом и педагогическом процессе принятия решений, при полном признании их права на участие.

Миру необходимо радикальное переосмысление образования, которое поможет трансформировать и создать регенеративные общества. Это потребует нового общественного договора, в котором приоритет отдается социальным расходам, а не расходам на военную сферу и безопасность, и который выходит за рамки узких интересов бизнеса, компаний в сфере образовательных технологий, частных школьных сетей и других коммерческих акторов в образовании.

Мы призываем к отказу от движения в сторону приватизации образования и других социальных услуг и к исключению бизнес-логики из образовательной и социальной политики. Вместо этого мы опираемся на борьбу и уроки организованных студентов и учителей, профсоюзного движения, демократических общественных организаций, включая объединения меньшинств, мигрантов и беженцев, а также независимых медиа, организаций и профессионалов, которые разделяют нашу приверженность продвижению справедливости в несовершенных, реальных обществах, в которых мы живем.

Эти группы уже разработали альтернативы для достижения образовательной справедливости, включая школы и программы неформального образования, поддерживающие суверенитет коренных народов, социалистические проекты XXI века и суверенитет чернокожих сообществ, деколониальные подходы, движение Black Lives Matter, аболиционистские и критические педагогики.

Справедливость в образовании зависит от продвижения целей, связанных со справедливостью, в четырех областях:

1. Социальная справедливость — построение образования для равенства, трансформации и регенеративного образа жизни.

Образовательные системы должны переориентироваться на устранение неравенств и несправедливостей в своих обществах, способствуя расовой, гендерной и инклюзивной справедливости, а также моделям включения, которые будут учить совместной работе и стимулировать трансформацию образования и общества.

2. Климатическая справедливость — обучение тому, как жить регенеративно на планете.

Нам необходимы государственные системы образования, которые формируют экологическое мышление и ценности заботы об окружающей среде, способствующие этой трансформации как в настоящем, так и в будущем.

3. Экономическая справедливость — финансирование образования и других общественных услуг в преобразованной экономике.

Экономическая система должна удовлетворять реальные потребности всех людей, ориентируясь на равенство и возможности, а не на прибыль. Этот поликризис должен стать моментом фундаментального поворота от капитализма к демократии на рабочих местах и к радикально перераспределительной экономике, которая придает приоритет прогрессивному налогообложению и инвестициям в общественные услуги как на национальном, так и на глобальном уровнях.

4. Политическая справедливость — переосмысление политического участия на всех уровнях.

Необходимо отходить от авторитаризма и ксенофобского национализма. Мы должны активизировать глобальную солидарность, развивать международное сотрудничество и укреплять глобальные межсекторальные общественные движения. Нам необходимо развивать

более инклюзивные и партисипаторные формы демократии на местном, национальном и глобальном уровнях.

Эти первоначальные идеи не указывают на далекую утопическую иллюзию; напротив, они опираются на идеи и действия множества прогрессивных групп и организаций по всему миру. Мы, нижеподписавшиеся, рассматриваем эти идеи радикального переосмысления образования и общества как необходимые направления для противодействия и преодоления серьезных кризисов, с которыми сталкивается наша планета.

Наше заявление и само название нашей организации ясно указывают на острую необходимость альтернатив. Известная формула Маргарет Тэтчер TINA — «There Is No Alternative» («Альтернативы нет») по отношению к (неолиберальному) капитализму — с самого начала была ошибочной. Формула Дэвида Боллье TAPAS — «There Are Plenty of Alternatives» («Альтернатив множество») — гораздо более точна.

Однако что на самом деле представляет собой «альтернативы» в образовании и обществе? Андре Горц (1967) ввел термин «нереформистские реформы» для обозначения таких изменений, которые выходят за рамки паллиативных «реформистских» мер, не затрагивающих угнетающие структуры. Этот подход сразу приводит к вопросу: «Какие альтернативы действительно бросают вызов фундаментальным структурам и идеологиям?»

На этот вопрос нет простого ответа. Когда реформы осуществляются в рамках доминирующих политических и экономических парадигм, они реализуются относительно легко, однако почти всегда воспроизводят доминирующие перспективы глобального Севера. Такие реформы формулируются в рамках существующих идеологий и ограничены существующими отношениями власти. Можно просто определить цели, сгенерировать варианты, провести оценку воздействия или анализ затрат и выгод и выбрать наилучшее решение. Однако противостояние капитализму, патриархату, расизму — или их проявлениям в образовании — не допускает простого анализа и не имеет единственного ответа без участия и диалога. Укоренившиеся интересы могут и будут присваивать реформы. Более того, существующие структуры и институты часто сопротивляются изменениям.

Наш призыв к подаче материалов для данного специального выпуска ясно отражал эту позицию. Поэтому мы отказались включать предложения статей, которые выглядели как реформистские,

но не бросали вызов существующим структурам власти и несправедливости. Однако то, что считать реформистским, остается вопросом оценки. Прогрессивные силы, к которым мы себя относим, часто сходятся во мнении о природе существующих проблем, но расходятся в вопросах тактики и стратегий их решения. Таким образом, мы можем и должны обсуждать, что действительно является трансформирующими альтернативами. Мы признаем, что некоторые считают, что образовательные альтернативы не могут быть трансформирующими (см. статью Le Goliard в этом выпуске¹). Однако мы с этим не согласны. С нашей точки зрения, представленные далее статьи демонстрируют образовательные и иные альтернативы, способные способствовать общественной трансформации. Ниже мы предлагаем наше видение некоторых фундаментальных ценностей и характеристик таких альтернатив.

Характеристики альтернатив

Этот специальный выпуск посвящен переосмыслению нашего мира — и представленные альтернативы открывают мощные перспективы для воображения. В мире, управляемом неолиберальной гегемонией, примеры, демонстрирующие иные видения общества, могут вдохновлять на изменения как отдельных людей, так и сообщества. Когда это связано с образованием и, в более широком смысле, с обучением, эти возможности возрастают многократно. Мы не можем изменить систему, не вообразив альтернативы, и даже наиболее практичные из них могут способствовать радикальным сдвигам в парадигмах и более широким трансформациям, ставя под сомнение существующий мировой порядок. То, что мы ясно видим во всех этих альтернативах, — это сила новых подходов в действии, бросающих вызов несправедливости во всех ее проявлениях.

Хотя составить исчерпывающий список характеристик невозможно, мы представляем некоторые из них, которые со-редакторы и авторы считают важными.

Участие

Существенным элементом альтернатив является партисипаторный подход, сопровождаемый осознанной критикой иерархических моделей, основанных на «экспертном» управлении.

Сотрудничество

Сотрудничество, а не конкуренция, является отличительной чертой большинства альтернатив.

¹ Введение ссылается на английскую версию этого специального выпуска журнала NORRAG, с которой Вы можете ознакомиться [здесь](#).

Солидарность

Помимо сотрудничества, идея общественной солидарности лежит в основе человеческих отношений.

Экологическая ориентированность

Справедливость требует уважения к окружающей среде и ко всем формам жизни. Забота о природе и текущий климатический кризис являются неотъемлемой частью альтернатив.

Интеграция искусства

Полная интеграция искусства, которое играет фундаментальную роль в акте воображения, является необходимой для всех форм прогрессивного активизма.

Благополучие

Это означает полную приверженность благополучию сообщества (или *bien vivre*), с пониманием того, что подлинное индивидуальное счастье невозможно без благополучия всех остальных членов сообщества.

Не все эти характеристики обязательно присутствуют во всех альтернативах, и существуют и другие важные характеристики и ценности. Мы живем в «плюривселенной», где альтернативы могут принимать различные формы.

Образование и индивидуальная трансформация

Мы по своей природе являемся духовными существами, и наша духовность играет ключевую роль в осознании взаимозависимости жизни. Тем не менее мы создали экономические, политические и иногда даже религиозные системы, которые игнорируют или противостоят этой взаимосвязанности, тем самым ставя под угрозу само существование жизни на Земле. Мы признаем, что трансформирующее образование и общественные альтернативы неразрывно связаны с нашей собственной трансформацией как индивидуумов, и что общественная трансформация требует как внутренних, так и внешних изменений (Nolan & Posner, 2024).

На протяжении тысячелетий духовность — не обязательно в смысле религиозной принадлежности — служила частью основы целостного образа жизни, который способствует развитию умственных способностей, эмоциональной регуляции и внутреннего спокойствия, а также подчеркивает важность внутреннего пути, отражающегося в повседневном поведении. Восточные традиции и знания коренных народов, среди прочих, на протяжении долгого времени формировали богатое понимание духовности, выходящее за пределы индивидуального уровня. Они демонстрируют

глубокую связь между человеком и природным миром, формируя ощущение взаимозависимости.

Духовные практики не должны уменьшать значимость острых проблем структурного неравенства, системного расизма, патриархата и других форм несправедливости. Напротив, они могут предложить путь к личной трансформации, побуждая людей применять устойчивые практики и обеспечивать справедливое распределение ресурсов и их ответственное использование на благо всех. В каждом из нас заложено зерно трансформации, которое может соединить нас с более широкой тканью мира. Эта трансформация способна наделять людей силой, снизить барьеры и конфликты между людьми, укрепить общественные связи и, в конечном итоге, защитить нашу планету. Угроза дистопического будущего требует общественных альтернатив, сопровождаемых индивидуальной трансформацией.

Содержание специального выпуска

Специальный выпуск разделен на девять частей². **Часть 1** напрямую не посвящена образованию, но включает пять эссе, рассматривающих множество альтернатив политическим, экономическим и социальным устройствам, которые до настоящего времени формировали наш мир и наше мышление. Мы пригласили четыре статьи от ведущих исследователей в области альтернатив, а также одну статью от со-редактора. Этот первый раздел имеет ключевое значение, поскольку размышления об альтернативных образовательных будущих требуют также осмысления измененного контекста, в котором такие будущие будут существовать и функционировать.

Части 2-9 включают 33 статьи, написанные 66 авторами со всего мира, посвященные образовательным альтернативам, расширяющим наши эпистемологические горизонты и потенциально способствующим справедливому, равноправному и регенеративному будущему. При организации этих разделов мы столкнулись с задачей — как наилучшим образом структурировать и классифицировать привычные темы (например, школьное образование), сохраняя при этом критический взгляд на сами институциональные рамки, которые мы стремимся оспорить, деконструировать и в конечном итоге изменить. **Часть 2** «Переосмысление школьного образования» включает статьи, сосредоточенные главным образом на критическом подходе к школе, включая революционные реформы и инициативы, направленные на справедливое будущее.

² Введение ссылается на английскую версию этого специального выпуска журнала NORRAG, с которой Вы можете ознакомиться [здесь](#).

Статьи в **Части 3** «Переосмысление высшего образования» посвящены новым подходам к обучению на протяжении всей жизни. **Часть 4** «Централизация неформального образования» включает работы, выходящие далеко за рамки традиционных представлений и мест осуществления «школьного» образования. Следующие четыре части посвящены конкретным направлениям:

Часть 5 «Переосмысление образования через деколониальные и коренные знания» обращает внимание на способы жизни, существования и обучения, которые нам уже известны, но часто игнорируются в западных образовательных системах.

Часть 6 «Ответ на климатический кризис» предлагает направления и примеры того, как образование может помочь нам справиться с этим насущным экзистенциальным вызовом.

В **Части 7** «Образование в условиях конфликтов и чрезвычайных ситуаций» авторы описывают различные формы образования в особенно сложных условиях.

Часть 8 «Усиление образования для освобождения» рассматривает многочисленные способы, с помощью которых социальные движения влияют на образовательные системы и участвуют в образовательных процессах.

Наши выводы

Мы завершаем этот специальный выпуск Частью 9 «Двигаясь вперед», в которой представлена статья Майкла Эппла о «задачах критического исследователя/активиста», обновленная по сравнению с его книгой 2013 года *Can Education Change Society?* (Может ли образование изменить общество?)

Среди прочего, Эппл подчеркивает необходимость следующего:

- документировать эксплуатацию, маргинализацию и воспроизводство неравенства;
- документировать прогрессивные движения;
- помогать выявлять пространства и возможности для контр-гегемонических действий;
- обращаться к неакадемической аудитории;
- работать совместно с активистами и социальными движениями в сфере образования и за её пределами;
- противостоять пересечению угнетающих структур.

Как и Майкл Эппл, мы также убеждены, что образование может изменить общество. Очевидно, что эта задача лежит не только на критических исследователях и активистах, но и на всех прогрессивных педагогах. Хотя альтернативы, представленные в этом специальном выпуске, указывают возможные направления, они представляют лишь небольшую часть всех попыток

трансформирующего образования, существующих во множестве сообществ по всему миру. Однако трансформация образования должна сопровождаться множеством других усилий по изменению общества, как это подчеркивается в Части 1 данного выпуска. Мы твердо убеждены, что необходимость общественной трансформации является срочной и неотложной, особенно с учетом надвигающейся климатической катастрофы. Мы не можем откладывать эти изменения на следующее поколение.

У нас есть теория изменений для этой срочной трансформации. Мы рассматриваем изменения в образовании как часть межсекторальной, междисциплинарной и международной мобилизации. Название статьи одного из наших авторов, Ашиша Котхари (2020), отражает эту идею: «Жизни имеют значение: могут ли восстания черных, коренных народов, рабочих, фермеров, экологических движений, женщин и ЛГБТ+ объединиться?» Добавим к этому списку образовательные движения! Они могут и должны объединиться! Этот специальный выпуск является лишь прологом к серии вовлеченных, продуктивных и вдохновляющих диалогов и действий, которые приведут к формированию новых эпистемологических и социальных систем, предлагающих альтернативные способы существования и взаимодействия с миром. Это одновременно призыв к надежде и настоятельный призыв к действию.

Источники

Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.

Gorz, A. (1967). *Strategy for labor: A radical proposal*. Beacon Press.

Kothari, A. (2020, June 13). Lives matter: Can Black, Indigenous, worker, farmer, ecological, women, queer uprisings come together? *Economy & Politics*. <https://wsimag.com/economy-and-politics/62475-lives-matter>.

Nolan, K., & Posner, S. (2024, January 17). Integrating inner and outer systems change. *Garrison Institute Blog*. <https://www.garrisoninstitute.org/blog/integrating-inner-and-outer-systems-change/>



Часть 1

Осмысление альтернатив общественного развития

Потенциал использования искусственного интеллекта для расширения инклюзии в системе образования Казахстана

Дархан Билялов, ассистент-профессор, Высшая школа образования, Назарбаев Университет
dbilyalov@nu.edu.kz

Зульфия Мовкебаева, профессор-исследователь, Жетысуский государственный университет имени Ильяса Жансугурова
Zmovkebaewa@mail.ru

Краткое описание

Инклюзивное образование стало приоритетом образовательной политики Казахстана, однако его реализация сопровождается противоречиями между заявленными целями и школьной практикой. На основе интервью с 41 педагогом специального образования в восьми городах статья показывает, что внедрение инклюзии происходит в условиях ограниченных ресурсов, высокой нагрузки и слабой системной поддержки. Устойчивость практик во многом зависит от личной вовлечённости учителей, усиливая риски выгорания и неравенства. В этом контексте применение искусственного интеллекта рассматривается как «нереформаторская реформа» - инструмент, способный снизить нагрузку на педагогов и поддержать более справедливые инклюзивные практики.

Ключевые слова

Высшее образование
Глобализация
Компетенции
Международные организации

Контекст развития инклюзивного образования в Казахстане

В течение текущего десятилетия образовательный ландшафт Казахстана претерпел глубокую трансформацию. Инклюзивное образование перешло от статуса устремленного «тренда» к ключевому системному сдвигу, обусловленному как международными стандартами в области прав человека, так и национальными приоритетами государственной политики. Для руководителей системы образования и лиц, формирующих образовательную политику, переход от сегрегированной, специализированной модели к общеобразовательной (мейнстримной) парадигме более не является периферийным экспериментом, а представляет собой стратегический императив обеспечения образовательного равенства. Вместе с тем результативность данного перехода напрямую зависит от детального и аналитически выверенного понимания операциональных реалий, складывающихся в условиях учебного класса.

Масштаб данной проблемы количественно подтверждается значительным демографическим ростом. По состоянию на 2023 год в Республике Казахстан насчитывается 203 700 детей с инвалидностью, что представляет собой рост на 8,3% по сравнению с показателем предыдущего года, составляющим 188 100 детей¹. Столь стремительное увеличение численности данной категории обучающихся создает беспрецедентную нагрузку на существующий институциональный потенциал системы образования. Несмотря на то что данные Министерства образования свидетельствуют о положительной динамике, указывая, что 86% школ соответствуют необходимым условиям для

реализации инклюзивного образования, сохраняется выраженный дисбаланс в сфере дошкольного образования, где лишь 44% дошкольных организаций оснащены для удовлетворения специальных образовательных потребностей². Это формирует «узкое место» в развитии системы на наиболее критически важном этапе раннего вмешательства.

В данной статье мы преследуем две цели. Во-первых, мы приводим результаты проведенного авторами исследования³, которое выходит за рамки обобщенной статистики и проведение детальной верификации текущего состояния системы. Во-вторых на основе оценки конкретных барьеров, выявленных 41 специальным педагогом в восьми крупных городах (включая Алматы, Астану и Шымкент), мы предлагаем свой анализ возможностей использования искусственного интеллекта для дальнейшего совершенствования практики инклюзии в учебных заведениях.

Выводы проведенного исследования

Ниже проводится поэтапный анализ системных факторов напряжения — от дефицита ресурсов до административной нагрузки, — которые в настоящее время ограничивают профессиональную результативность специальных педагогов. Совокупность выявленных в процессе глубинных интервью барьеров в системе инклюзивного образования Казахстана указывает на структурный, а не индивидуальный характер проблем, с которыми сталкиваются специальные педагоги. В условиях приведенных ниже барьеров, инклюзия все чаще реализуется как компенсаторная практика, основанная на личной вовлеченности и эмоциональном ресурсе отдельных специалистов, а не как институционально поддерживаемая система.

Нехватка времени и ресурсов

Почти половина педагогов (48%), а также все учителя со стажем 3-4 года, испытывают дефицит времени и структурной поддержки (усугубляемый высокой наполняемостью классов) для реализации специализированных программ, таких как индивидуальные коррекционно-развивающие планы (ИКРП), несмотря на наличие необходимых профессиональных компетенций.

Неразвитая методологическая инфраструктура

Отсутствие стандартизированных учебных программ для обучающихся с отдельными видами нарушений (интеллектуальными, речевыми, зрительными) вынуждает педагогов, в особенности 42% начинающих специалистов, к импровизации, что приводит к

неравномерному качеству образования (эффект «территориальной лотереи»). Дополнительно отмечается дефицит специализированной научно-методической литературы и ассистивных технологий.

Сложности взаимодействия с родителями

Нереалистичные ожидания со стороны родителей и необходимость управления поведенческими нарушениями обучающихся (агрессия, тревожность, затрагивающие 27% начинающих педагогов) приводят к профессиональному выгоранию педагогов, дестабилизации учебного процесса и росту кадровой текучести.

Административные и институциональные барьеры

Педагоги с большим стажем (29%) в наибольшей степени сталкиваются с проблемой несогласованности и нестабильности требований к отчетной документации, что формирует системный сбой, при котором учителя вынуждены за собственный счет приобретать материалы, соответствующие формальным требованиям. Кроме того, физическая инфраструктура образовательных организаций, включая отсутствие специализированных помещений и оборудования, остается недостаточно развитой. Важно подчеркнуть, что выявленные ограничения не свидетельствуют о неэффективности самой идеи инклюзивного образования. Напротив, они демонстрируют разрыв между нормативным внедрением инклюзии и реальными возможностями образовательных организаций обеспечить ее устойчивую реализацию. Именно в этом разрыве возникает пространство для поиска альтернативных инструментов поддержки, способных снизить нагрузку на педагогов и частично компенсировать дефицит инфраструктурных и кадровых ресурсов.

Возможные решения с использованием искусственного интеллекта

Анализ эмпирических данных позволяет выделить несколько узловых точек, в которых цифровые решения и, в частности, инструменты, основанные на искусственном интеллекте, потенциально могут играть вспомогательную и компенсаторную роль в развитии инклюзивного образования. Речь идет не о технологической замене педагогического труда, а о перераспределении нагрузки и снижении системных барьеров, выявленных в повседневной практике специальных педагогов.

Во-первых, выраженная перегруженность педагогов индивидуализированным планированием и документацией указывает на необходимость переосмысления административной составляющей инклюзивного образования. Разработка, регулярное

обновление и мониторинг индивидуальных образовательных программ, индивидуальных коррекционно-развивающих планов и отчетной документации занимают значительную часть рабочего времени специалистов, зачастую вытесняя непосредственную работу с детьми. В этом контексте использование цифровых платформ с элементами искусственного интеллекта может способствовать автоматизации рутинных процессов: структурированию данных, формированию шаблонов документации, отслеживанию динамики развития обучающихся и подготовке аналитических отчетов. Такое снижение административной нагрузки потенциально высвобождает профессиональное время педагогов для содержательной педагогической и коррекционной работы.

Во-вторых, дефицит методических материалов и отсутствие стандартизированных инструментов обучения, особенно для работы с детьми с различными формами инвалидности, делает актуальным использование адаптивных цифровых образовательных решений. Основанные на ИИ платформы способны поддерживать дифференцированное обучение за счет гибкой настройки содержания, темпа и форм представления учебного материала. Это особенно важно в условиях, когда качество образования не должно зависеть исключительно от индивидуальных авторских разработок конкретного учителя или наличия у него дополнительного времени и ресурсов. При осторожном и контекстно чувствительном внедрении такие инструменты могут снизить фрагментарность инклюзивной практики и способствовать более равному доступу к образовательным ресурсам.

В-третьих, высокая поведенческая и эмоциональная сложность инклюзивных классов, усугубляемая отсутствием ассистентов и большими размерами классов, подчеркивает значимость инструментов раннего выявления трудностей и оперативной поддержки. Анализ данных о посещаемости, вовлеченности, выполнении заданий и поведенческих паттернах может использоваться для своевременного обнаружения признаков дезадаптации, эмоционального перенапряжения или риска кризисных ситуаций. В этом смысле ИИ может выполнять функцию раннего сигнала, дополняя профессиональное наблюдение педагога и помогая предотвратить эскалацию проблем, которые в условиях перегруженного класса часто становятся заметны лишь на поздних этапах.

Таким образом, выявленные в исследовании барьеры указывают не на технологический дефицит как таковой, а на структурную уязвимость системы, в которой человеческий ресурс используется на пределе возможностей. Рассмотрение искусственного интеллекта как вспомогательного инструмента позволяет сместить фокус с индивидуальной «героизации» педагогов на поиск институциональных решений, способных поддержать инклюзивные практики и повысить их устойчивость в условиях ограниченных ресурсов.

Заключение

Результаты исследования показывают, что основные трудности реализации инклюзивного образования в Казахстане носят системный характер и не связаны с недостатком профессионализма или мотивации специальных педагогов. Напротив, инклюзия во многих образовательных организациях опирается на индивидуальные усилия специалистов, работающих в условиях дефицита ресурсов, времени, методической поддержки и институциональной согласованности. Такая модель снижает устойчивость инклюзивных практик и усиливает риски профессионального выгорания.

В этом контексте обращение к потенциалу использования искусственного интеллекта следует рассматривать не как технологическое решение проблемы инклюзии, а как возможный инструмент институциональной поддержки. При ответственном и контекстно чувствительном внедрении ИИ может способствовать снижению административной нагрузки, поддержке дифференцированного обучения и более раннему выявлению образовательных и поведенческих трудностей, тем самым частично компенсируя существующие кадровые и инфраструктурные ограничения.

Вместе с тем эффективность таких решений напрямую зависит от нормативных рамок, педагогического сопровождения и ориентации на принципы социальной справедливости. Встроенный в более широкую стратегию развития инклюзивного образования, искусственный интеллект может стать одним из инструментов перехода от формального выполнения показателей «готовности» к созданию устойчивой и реально поддерживающей образовательной среды. Опыт Казахстана в этом отношении представляет ценность для более широкой дискуссии о справедливых образовательных альтернативах в условиях ограниченных ресурсов и интенсивных реформ.

Конечные сноски

1. National Statistics Bureau of the Ministry of National Economy of the Republic of Kazakhstan, 2024.
2. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. (n.d.). Results of inclusive education development in Kazakhstan. <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/720387?lang=ru>
3. Bilyalov, D., Movkebayeva, Z., Khamitova, D., & Duzelbayeva, A. (2024). Barriers To Inclusion: Insights from Special Education Teachers in Kazakhstan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2024(113), 65-80.

«Цветок трансформации». Альтернативы для справедливости, устойчивости и равенства¹

Ашиш Котари, Калпаврикш / Викальп Сангам / Глобальное сплетение альтернатив, Индия
ashishkothari@riseup.net

Краткое описание

В условиях нарастающей экологической катастрофы, социальных конфликтов и экономических трудностей, происходящих во всем мире, существует острая потребность в радикальных, альтернативных способах удовлетворения человеческих потребностей и стремлений без разрушения планеты и оставления половины человечества без внимания. Существует уже много таких способов в виде обоснованных инициатив по удовлетворению основных потребностей, прямой демократии, гендерной справедливости, культурного разнообразия, общего доступа к знаниям и многого другого. Они охватывают пять сфер жизни — политическую, экономическую, социальную, культурную и экологическую — и основаны на этике солидарности, многообразия, заботы, прав и обязанностей, взаимосвязи и других принципах. Какие рамки трансформации формируются при этом, и что еще необходимо сделать, чтобы приблизить планету к справедливости и устойчивому развитию?

Ключевые слова

Трансформация
Альтернативы
Окружающая среда и климат
Справедливость и равенство
Устойчивость к кризисам

На фоне растущего числа новостей о войнах и конфликтах, экологических и климатических катастрофах, вопиющем неравенстве, кризисах здравоохранения, связанных как с бедностью, так и с богатством, об авторитаризме правительств и усиливающимся влиянии мегакорпораций на все аспекты нашей жизни, вполне понятно, что человечество испытывает глубокую тревогу по поводу своего настоящего и будущего. С другой стороны, существуют два вида ответных мер, вселяющих надежду: массовое сопротивление структурам, создающим и подпитывающим эти локальные и глобальные кризисы, и обоснованные радикальные, более справедливые и устойчивые альтернативы этим структурам.

Основываясь на опыте [воплощения таких инициатив в Индии и других частях мира](#), можно понять, какие целостные преобразования при этом начинают происходить, и что еще предстоит сделать. [Данная концепция радикальных альтернатив](#) предполагает, что они строятся на следующих ключевых элементах или сферах, взаимосвязанных и перекрещивающихся в «Цветке трансформации» (см. рисунок ниже):

1. **Экологическая целостность и устойчивость**, включающие сохранение природы и природного разнообразия, поддержку экологических функций, уважение экологических ограничений (от локального до глобального уровня) и соблюдение человеком экологической этики во всех его действиях.
2. **Социальное благополучие и справедливость**, включая полноценную жизнь (физическую, социальную, культурную и духовную), равенство между сообществами и отдельными лицами, межобщинную и этническую гармонию и искоренение иерархий и разделений по вере, полу, касте, классу, этнической принадлежности, способностям и другим подобным характеристикам.

3. **Прямая и делегированная демократия**, при которой принятие решений начинается в тех сферах, где каждый человек может принимать деятельное участие, и которая развивается от этого до более высоких уровней управления со стороны подотчетных (нижестоящих) институтов, уважая потребности и права тех, кто в настоящее время маргинализован.

4. **Экономическая демократия**, позволяющая местным сообществам и отдельным лицам контролировать

средства производства, распределение, обмен и рынки, и основанная на принципе локализации основных потребностей и торговли; центральным ее элементом будет замена частной собственности общим достоянием.

5. **Культурное разнообразие и знание демократий – альтернатива**, при которой в общем достоянии сосуществуют множественные системы знаний, уважение к разнообразию образа жизни, идей и идеологий, а также поощрение творчества и инноваций.

Рисунок 1. «Цветок трансформации»



Источник: Викалп Сангам. «Поиск альтернатив: ключевые аспекты и принципы» – <https://vikalpsangam.org/about/the-search-for-alternatives-key-aspects-and-principles>

Обоснованные проявления

Каждая из вышеперечисленных сфер может быть продемонстрирована обоснованными инициативами, предпринятыми в различных частях мира, например:

Радикальная демократия

Курдский автономный регион Рожава в Западной Азии и движение сапатистов в Мексике заявили о полной региональной **автономии от национальных государств**, в состав которых они входили, и о прямой, радикальной

демократии или **демократическом конфедерализме** для коммун и поселений, расположенных в этих регионах. Коренные народы во многих частях Латинской Америки, Северной Америки и Австралии аналогичным образом боролись за самоопределение и добились его, – не обязательно такого же автономного, как первые два, но с большей или полной властью принимать ключевые решения – с властью, принадлежащей им, а не правительствам стран, в которых они находятся. В центральной Индии, начиная с деревни Мендха-Лекха

и расширяясь до федерации [Корчи Маха Грамсабха](#), включающей около 90 близлежащих деревень, утверждается «сварадж», или самоуправление с лозунгами вроде «Мы выбираем правительство в Мумбаи и Дели, но в нашей деревне мы сами являемся правительством». [Коммуна «свободного города» Кристиания](#) в Копенгагене также заявляет о своем самоуправлении, и многие районные собрания в других городах Европы подчеркивают, что они должны быть в центре принятия любых городских решений.

Хотя некоторые из движений за автономию (в частности, курдское Рожава и мексиканские сапатисты) не взаимодействуют с национальным государством, большинство других делают это, чтобы требовать признания, претендовать на то, что им причитается от государства, защищаться от корпоративных или иных злоупотреблений и/или получать другую поддержку, которую, по их мнению, должно оказывать любое правительство, и не в качестве благотворительности. Так или иначе, они демонстрируют [радикальную экологическую демократию](#), или эко-сварадж, отстаивая право принятия решений на местном уровне и одновременно воплощая ответственность перед другими людьми и природой.

Экономическая демократия

Все вышеперечисленные инициативы включают в себя также возможность отстаивать права на управление ресурсами, важными для экономического выживания и безопасности. Это могут быть коллективные права на землю, леса, воду, семена и биоразнообразие, как, например, в движениях за продовольственный суверенитет нескольких миллионов мелких фермеров, являющихся членами мировой платформы [La Via Campesina](#). Это также может быть демократический контроль над промышленными или ремесленными производствами, такими как управляемые рабочими производства в Греции, Аргентине и других странах. Кроме того, существует социальная и солидарная экономика в Европе и Северной Америке или [общинные экономики](#) по всему миру, демонстрирующие, как некапиталистические предприятия могут процветать как экономические единицы, обеспечивая достойные условия жизни для таких маргинализированных групп населения, как беженцы или люди с инвалидностью. И существуют движения за восстановление [общих ресурсов](#) там, где пространства и знания были приватизированы.

Однако экономическая демократия предполагает и стремление к относительной независимости от централизованных денежных систем, например, посредством альтернативных или [общинных валют](#) и [«банков времени»](#). В рамках [«банков времени»](#) в

[Великобритании, действующих по всей стране](#), было обменено более 6 миллионов часов без использования денег. Речь идет о возвращении признания огромного экономического вклада женщин и пожилых людей, которые невидимы в традиционных расчетах ВВП, но имеют решающее значение как основа «заботы и взаимопомощи» любого общества. Как говорится в последней книге Анитры Нельсон, вполне возможно выйти [за рамки использования денег](#) этими и другими посткапиталистическими способами.

Движения за альтернативные экономики также оспаривают ВВП и темпы экономического роста как показатели развития. Вместо них предлагается ряд моделей и индикаторов благополучия, которые могли бы дать гораздо более надежное и актуальное на местном уровне представление о том, удовлетворены ли люди, счастливы ли они, находятся ли в безопасности и довольны ли они жизнью. Модель валового национального счастья Бутана хорошо известна (со всеми ее недостатками, это все еще смелый эксперимент по отказу от ВВП), а совсем недавно Новая Зеландия, Финляндия, Исландия, Уэльс и Шотландия сформировали партнерство правительств в рамках экономики благополучия (WEGO) для [включения большего количества индикаторов благополучия](#) в свои планы.

Социальная справедливость и равенство

Аргументы в пользу политического и экономического самоопределения могут обернуться катастрофой, если они продиктованы узкими, ксенофобскими соображениями (как, например, те, что продвигают крайне правые движения в Европе), или если в местных отношениях сохраняется неравенство по признакам пола, класса, касты, расы, инвалидности и другим маргинализированным признакам. Насколько важны вышеупомянутые две сферы преобразований, настолько же важна и борьба за большее равенство и справедливость, отход от традиционной или современной дискриминации различного рода, например: движение далитов в Индии за уважение прав человека, феминистские и ЛГБТК+ движения по всему миру и антирасистское движение Black Lives Matter в США.

Культурное и интеллектуальное разнообразие

Под угрозой находится как биологическое разнообразие Земли, так и многообразие ее языков: несколько сотен уже утрачены или находятся на грани исчезновения. Многие коренные народы и другие местные сообщества пытаются сохранить свой родной язык или возродить его там, где он почти исчез. Группа Terralingua помогает документировать и поддерживать такие инициативы по всему миру в рамках своего [проекта «Голоса Земли»](#). В Индии организация «Бхаша» (что в переводе с хинди

означает «язык»), основанная лингвистом Ганешем Деви, помогла задокументировать языковое разнообразие по всей стране в рамках Народного лингвистического исследования Индии, в котором описано [780 языков](#).

Деколонизация — попытка избавиться от господства колониальных языков, культур, кухни, знаний, картографии и многого другого — является частью этих инициатив. Например, существует несколько инициатив по перераспределению или [деколониальному картографированию](#), которые направлены на восстановление изображений ландшафтов и стран [с точки зрения коренных народов](#) или других местных сообществ, чьи ментальные и физические карты были стерты или кардинально изменены колониальными державами и национальными государствами. Аналогичные движения, направленные на утверждение важности и обоснованности традиционных систем знаний, как сами по себе, так и в сочетании с современными, набирают обороты во многих движениях, а также в некоторых официальных правительственных учреждениях или в ООН. В случае климатического кризиса [«Инициатива коренных народов по оценке биокультурных изменений климата»](#) подготовила ценный анализ, основанный на знаниях коренных народов. Все чаще признается и необходимость дополнительного использования различных знаний для понимания происходящего и решения проблем — например, сотрудничество между коренными народами Полярного круга и современными научными учреждениями в рамках проекта [«Сохранение арктической флоры и фауны»](#).

Экологическая мудрость и устойчивость

Несколько движений за территориальное самоопределение или коллективные права сосредоточены также на сохранении и восстановлении природных экосистем, популяций диких животных и биоразнообразия. Мировая сеть — консорциум ICCA — привлекла внимание к тому факту, что такое местное управление [территориями жизни](#) может быть столь же или даже более мощным механизмом сохранения, чем официальные охраняемые территории, западная модель которых носит директивный, недемократический и отчуждающий характер для местных сообществ. В более широком смысле, то, что такие сообщества тысячелетиями культивировали жизнь в гармонии с природой, а не в отрыве от нее, и восприятие природы как круговорота жизни, а не как пирамиды с людьми наверху, также проникает в сознание людей в высокоиндустриализованных регионах мира. В результате возникают движения за [права природы](#) или таких ее составляющих, как реки, горы и виды животных. Важно, однако, рассматривать это лишь как первый шаг к более общему уважительному воссоединению

с природой, подобному образу жизни многих коренных народов на протяжении тысячелетий, и не ограничиваться формальным законодательством.

Интерсекциональность

Дискриминация и маргинализация могут быть взаимосвязанными: например, неблагоприятные экологические условия труда и жизни наиболее ярко выражены у тех, кто маргинализирован по расовому, кастовому или классовому признаку, а недостаточный доступ к питательной пище может усугублять другие формы дискриминации в отношении женщин. Таким образом, меры реагирования на эти проблемы во многих из вышеупомянутых инициатив также являются взаимосвязанными или охватывают все пять сфер. Это может быть частью инициативы или являться непреднамеренным следствием. Например, в Parque de la Pasa в Перу коренные народы кечуа добились политического самоопределения, контроля над важнейшими экономическими ресурсами, а также [продолжают сохранять и использовать](#) культурные и духовные традиции, одновременно осваивая элементы современности и беря на себя ответственность за природные экосистемы и биоразнообразие. В деревне Korchi Maha Gramsabha в центральной Индии некоторые из этих элементов также пересекаются с утверждением женщинами своего равного права на принятие решений и попыткой помочь местной молодежи сохранить корни в своей собственной культуре, одновременно обучаясь за ее пределами. В Кристиании местное самоуправление неразрывно связано с тем, что большая часть экономических ресурсов находится в общем пользовании (отсутствие частной собственности), многие услуги предоставляются рабочими кооперативами, и постоянно ведется коллективная культурная деятельность. Женщины-фермеры из далитов, входящие в [«Общество развития Декана»](#) на юге Индии, бросают вызов гендерной и кастовой дискриминации, стремясь к продовольственному суверенитету и поддерживая уважительные, духовные отношения с Землей и семенами. Также на юге Индии [сельскохозяйственный и маркетинговый кооператив «Дханари»](#), созданный коллективом «Тимбакту», обеспечивает справедливую оплату труда фермерам, которые занимаются органическим производством, объединяя экономическую и экологическую сферы.

Одним из наиболее интересных, хотя и недостаточно развитых, направлений интерсекциональности является биорегионализм (или биокультурный регионализм). Во многих частях мира политические границы пересекаются и нарушают природные потоки (например, национальная граница, пересекающая речной бассейн) или культурные связи (например, заборы и армии, блокирующие

традиционные пути кочевых скотоводов). Это особенно характерно (но не только) для таких колонизированных мировых регионов, как Южная Азия, значительная часть Африки и многих регионов Латинской Америки, а также для коренных территорий так называемого «развитого» мира. Такое прерывание или блокирование имеет множество негативных экологических, экономических и социально-культурных последствий. Движение биорегионализма пытается исследовать такие политические границы и представить, как планировать и реализовывать политику и практики, которые могут восстановить потоки и связи через эти границы. Например, [Инициатива «Священные истоки Амазонки»](#) вовлекает коренные народы и группы гражданского общества в попытку разработать концепцию и спланировать развитие значительной части Амазонки, расположенной на границе Эквадора и Перу. Видение Джона Леннона — «представьте, что страна отсутствует» — может показаться очень далеким, но давайте помнить, что границы национальных государств также довольно недавнее явление в истории человечества, и в них нет ничего священного.

Ясно одно: жизнь не протекает в замкнутых пространствах, в которых создаются правительства или на которые корпорации делят экономику. Она протекает в сложной взаимосвязи, проявляющейся в повседневной жизни, на уровне любых взаимодействий каждого из нас в различных коллективах и с остальной природой. Поэтому необходимо осознать, что из

этих альтернативных инициатив, как это выражено в вышеупомянутой концепции Викалп Сангама, ясно следует, что «центром человеческой деятельности является не государство и не корпорация, а сообщество, самоопределяющаяся совокупность людей, объединенных общими или сплоченными социальными интересами». Сообщество может принимать различные формы: от древней деревни до городского квартала, от студенческого сообщества до даже более «виртуальных» сетей по общим интересам. Сообщество также распространяется на остальную жизнь, на виды растений и животных вокруг нас, являясь центральным принципом таких мировоззрений, как *buen vivir*, *sumac kawsay*, *ubuntu* и «страна». Хотя они несовершенны и имеют свои внутренние проблемы, именно такие коллективы составляют основу целостной трансформации.

Изменения, запланированные в период трансформации, подразумевают трудную и долгосрочную борьбу. Однако многие из них уже существуют в так называемых «утопиях сегодняшнего дня», и многие видны на горизонте, представляя собой целый спектр практик и мировоззрений. Несмотря на то, что эти вдохновляющие проблески надежды в темноте ни в коем случае не умаляют огромных вызовов, которые ставит мир, в котором доминирует военно-промышленная капиталистически-государственная система и сохраняются формы патриархата, расизма и антропоцентризма, они вселяют надежду на мир более разумный и справедливый.

Конечные сноски

1. Данная статья была впервые опубликована в журнале Wall Street International Magazine, 13 марта 2022 г.

Не «Альтернативы нет», а «Альтернатив полно!»

Стивен Дж. Клес, профессор международной образовательной политики, Университет Мэриленд, США
sklees@umd.edu

Краткое описание

В соответствии с концепцией TINA (There Is No Alternative – Альтернативы нет) Маргарет Тэтчер заявляла: «Нет альтернативы (неолиберальному) капитализму». Данная статья, напротив, посвящена ответу Дэвида Боллиера: TAPAS (“There are Plenty of Alternatives!” – «Альтернатив полно!»). В ней я обсуждаю широкий спектр усилий, которые включают в себя системные изменения, необходимые для преобразования нашего мира в нечто более пригодное для жизни, справедливое и разумное.

Ключевые слова

Капитализм
 Трансформация
 Нет альтернатив

Введение

Этот сборник статей посвящен образованию как средству преобразования общества. Для того чтобы обсуждаемые в нем образовательные альтернативы процветали, чтобы наш мир вышел из многочисленных глобальных кризисов, с которыми мы сталкиваемся, нам крайне необходимы системные изменения. Я понимаю, что некоторые читатели этой статьи считают идею системных изменений расплывчатой и надуманной. Но, хотя системные изменения трудно определить и очень трудно осуществить, в мире существует множество отдельных лиц, групп, организаций и движений, работающих именно над этим. В этой работе я кратко расскажу о некоторых исследованиях, усилиях и практиках, которые показали мне наиболее убедительными. В отличие от «Нет альтернативы (неолиберальному) капитализму» Маргарет Тэтчер, я твердо верю в концепцию [Дэвида Боллиера TAPAS](#) – «Альтернатив полно!».

Альтернативы капитализму и другим системам

Позвольте мне начать с двух замечательных последних книг. Первая из них, отредактированная Гасом Спетом и Кэтлин Куррье (2021), – «Хрестоматия новых систем: Альтернативы провальной экономике». В ее 28 эссе исследуется множество альтернатив, начиная от скандинавского опыта и заканчивая экономической демократией и экосоциализмом. Вторая книга – «Плюриверс: словарь постразвития» ([«Pluriverse: A Post-Development Dictionary»](#)), отредактированная Ашишем Котари и др. (2019), рассматривает около дюжины «реформистских решений», не бросающих вызов угнетающим структурам, – таких как зеленая экономика и умные города. Но больше всего времени уделяется десяткам «трансформационных инициатив», таким как движение после глобализации, альтернативные валюты, хорошая жизнь, общие ресурсы, отрицательный экономический рост, деколонизация, экофеминизм, экономика солидарности и убунту (ubuntu).

Большинство работ, посвященных альтернативам капитализму, по-прежнему рассматривают необходимость опоры на рыночную систему. Интересный и иной подход воплощен в многолетней работе двух политических экономистов, [Майкла Альберта](#) и [Робина Ханеля](#), о вопросах экономики участия, или солидарной экономики. Они (среди прочих) указывают на то, что рынки подрывают человеческие ценности и солидарность, и предлагают ряд рабочих и потребительских советов для принятия решений о производстве и распределении товаров и услуг. Хотя на практике это может быть сложно, есть важная пицца для размышлений. Это не просто академические упражнения – все они связаны с конкретными альтернативными практиками. Так, WEALL ([Well-Being Economy Alliance](#), [Альянс экономического благополучия](#)) работает над развитием экономик, «предназначенных для служения людям и планете... В экономике благополучия правила, нормы и стимулы устанавливаются для обеспечения качества жизни и процветания всех людей в гармонии с окружающей средой...». WEALL очень активен, и, имея около десятка «центров» в разных странах (например, в Бразилии, Новой Зеландии и Шотландии) и сообществах по всему миру, он оказал влияние на то, чтобы помочь правительствам выйти далеко за рамки внимания к экономическому росту. Работа Кейт Роурт в аналогичном ключе привела к созданию DEAL ([Doughnut Economics Action Lab](#), [Лаборатории действий в области пончиковой экономики](#)), названной так потому, что сводная диаграмма выглядит как пончик. «Пончиковая экономика» предлагает «способ мышления, позволяющий реализовать регенеративную и распределительную динамику, к которой призывает это столетие... [изменяя] цель с бесконечного роста ВВП на процветание». DEAL, как и WEALL, работает по всему миру, сотрудничая с городами, штатами и странами «для содействия изменению парадигмы». Кроме того, «Коалиция зеленой экономики» (Green Economy Coalition, GEC) утверждает следующее: «Наши экономики принципиально несовершенны. Они создают богатство для немногих за счет многих. Они способствуют изменению климата и массовым вымираниям. И они ставят потребление выше устойчивого развития». GEC стремится ускорить построение «более справедливой, экологичной и устойчивой экономики». В большей степени, чем другие, GEC работает в развивающихся странах, имея центры в Бразилии, Индии, Монголии, Перу, Сенегале, Южной Африке, Уганде и Карибском регионе.

Несмотря на то, что проект [«Следующая система» \(Next System Project\)](#), (NSP) в большей степени ориентирован на США, он «продвигает концепции, модели и пути, указывающие на «следующую систему», радикально отличающуюся в фундаментальном отношении

от провалившихся систем прошлого и способную обеспечить превосходные социальные, экономические и экологические результаты». Особый интерес представляет работа одного из основателей NSP, Гара Альперовица (2013), который утверждает, что в США капитализм уже трансформируется благодаря демократизации собственности посредством миллионов сотрудников-владельцев и тысяч корпораций и кооперативов по развитию сообществ. [«Демократическое сотрудничество» \(Democracy Collaborative\)](#), ответвлением которого является NSP, работает над преобразованием местных сообществ и добилось больших успехов в Кливленде, штат Огайо, и Престоне, Англия. Оно также занимается продвижением «исследований следующей системы» в университетах.

Организация «Глобальная палитра альтернатив» ([Global Tapestry of Alternatives](#), GTA) в целом не склонна к преобразованию местных сообществ, однако она «стремится налаживать связи между сетями альтернатив по всему миру и способствовать созданию новых процессов слияния». GTA ориентирована, в частности, но не исключительно, на альтернативы в сельских и коренных общинах. Она провела более 20 увлекательных вебинаров, посвященных документированию и распространению практик альтернативных систем, включая африканский экофеминизм, общинное земледелие, курдское женское движение в Рожаве, сапатистов в Мексике и экосоциализм в Джексоне, штат Миссисипи. Мне очень нравится работа GTA по определению значения «альтернатива» – как должны выглядеть действительно преобразующие альтернативы (см. Приложение)?

Еще одна крупная и влиятельная организация была основана Берни и Джейн Сандерс и Янисом Варуфакисом. [«Progressive International»](#) стремится объединить нас всех, «чтобы сплотить, организовать и мобилизовать прогрессивные силы вокруг общего видения преобразованного мира». GTA сыграла ключевую роль в создании коалиции под названием [«Adelante»](#) (что означает «вперед»), в которую входят Progressive International и шесть других организаций (ознакомьтесь с их превосходным кратким манифестом).

Одной из главных задач «Adelante» была попытка реформировать [Всемирный социальный форум](#) (ВСФ), созданный в противовес Всемирному экономическому форуму, проводимому ежегодно в Давосе. Мне посчастливилось дважды побывать на ВСФ, пройти маршем вместе со 100 000 активистами со всего мира, встречаться с теми из них, кто боролся за внедрение альтернативных методов для изменения мира в таких областях, как образование, здравоохранение,

продовольствие, вода, окружающая среда или развитие в целом. Эти активисты возвращаются с форума домой и устанавливают связи с миллионами людей, создавая глобальную сеть. Энергия и оптимизм, царившие там, были заразительны. ВСФ существует уже более 20 лет и подвергается критике со стороны прогрессистов за то, что является лишь местом встреч, не занимая позиций и не делая заявлений, тем самым отстраняясь от активной политической борьбы. «Adelante» и другие организации работают над тем, чтобы изменить это. Группы внутри ВСФ недавно сформировали [«Всемирную ассамблею борьбы и сопротивления ВСФ»](#), чтобы сделать ВСФ более политически активным.

Реформы в рамках капитализма как предвестник будущих систем

Существует множество других альтернативных путей трансформации, которые обсуждаются и применяются на практике, и я не упомянул, например, солидарные экономики, инициативное бюджетирование, пример Кералы в Индии, рост прогрессивных правительств в Латинской Америке и многое другое. Многие, но не все из рассмотренных мною альтернатив так или иначе содержат явную критику капитализма и предлагают ему альтернативу (см. также замечательные [«20 тезисов об освобождении»](#)). Однако я считаю, что даже некоторые реформы внутри капитализма могут стать предвестниками будущих систем, и я хотел бы завершить это эссе, рассказав о нескольких из них.

Движение, начатое французскими женщинами-учеными и получившее название [«Демократизация труда»](#), приобрело глобальный масштаб: статья, опубликованная в десятках газет по всему миру и подписанная более чем 5000 исследователями, призывает к «демократизации фирм, декоммодификации труда и улучшению состояния окружающей среды». Такие известные экономисты, как Томас Пикетти и Дани Родрик, поддерживают это движение. [Родрик](#) даже выдвинул интересный тезис о том, что создание высокооплачиваемых рабочих мест порождает огромное внешнее влияние. В рамках магистрального направления экономической теории это имеет разрушительные последствия для капиталистической системы, которая опирается на рынок для создания рабочих мест. Если Родрик прав, неоклассическая экономика подразумевает, что правительства несут существенную ответственность за создание высокооплачиваемых рабочих мест.

Я думаю, что даже такие внутрисистемные альтернативы, как универсальный базовый доход (УБД) и четырехдневная рабочая неделя, могут иметь преобразующие последствия. [УБД](#) меняет многое: он снижает бедность и неравенство; уменьшает готовность

работников к низкооплачиваемой работе; позволяет большему количеству людей заниматься творческой и ремесленной работой на неполный рабочий день; дает людям возможность вернуться к учебе или работе по уходу за другими и сводит к минимуму бюрократию в сфере социальной помощи. В Норвегии существует форма УБД, другие страны также экспериментируют с ней. [Четырехдневная рабочая неделя](#) тоже многое меняет: она повышает производительность труда; делает работника более счастливым и преданным своему делу; улучшает баланс между работой и личной жизнью и уменьшает наш углеродный след. В Великобритании недавно был проведен [крупный эксперимент с четырехдневной рабочей неделей](#) с очень положительными результатами. Сочетание УБД и четырехдневной рабочей недели может иметь значительный синергетический эффект, позволяя улучшить качество жизни. [Шотландия экспериментирует](#) с обоими вариантами. Добавьте к этому государственную гарантию занятости, и облик капитализма изменится. Я думаю, что лозунг «делись богатством, делись работой» мог бы стать популярной политикой.

Даже то, что поначалу может показаться более ограниченными изменениями, может привести к трансформации. Растет число усилий по борьбе с приватизацией государственных услуг, вызванной более чем 40-летней атакой на правительства со стороны неолiberaлизма. В 2019 году в Амстердаме состоялась конференция, собравшая сторонников государственных услуг, а в декабре 2022 года прошла еще более масштабная конференция в Сантьяго, Чили, на которой присутствовали тысяча представителей из более чем ста стран, борющихся за государственные услуги в сферах образования, здравоохранения, водоснабжения, энергетики, жилищного строительства, продовольствия, транспорта, социальной защиты и ухода. [«Глобальный манифест»](#), подготовленный до встречи, и [«Декларация Сантьяго»](#), подготовленная после, являются замечательными документами с превосходным анализом проблемы и принципами обеспечения универсального качества государственных услуг; будем надеяться, что они послужат призывом к объединению гражданского общества и общественных движений по всему миру для межсекторной мобилизации. Аргумент о нехватке средств для финансирования необходимых государственных услуг – это просто отказ изменить приоритеты и обложить налогом тех, кто обеспечен. Организаторы кампании «Наше будущее является государственным» признают, что, возможно, единственный путь к этому – системные изменения. [«Декларация Сантьяго»](#) признает, что борьба за государственные услуги означает необходимость «отказаться от расовых, патриархальных и колониальных моделей капитализма и

двигаться к социально-экономической справедливости, экологической устойчивости, правам человека и государственным услугам».

Заключение

Многочисленные вызовы, стоящие перед нашим миром, пугают, но я оптимист (Клис, 2020). Мне посчастливилось работать в десятках стран, и всюду я встречал людей, которые верили в лозунг Всемирного социального форума «Другой мир возможен» и которые боролись за него. Фокус на альтернативные экономические и социальные практики открывает мир возможностей. Позвольте мне закончить цитатой [Арундати Роя](#): «Другой мир не только возможен, он уже на подходе. В тихий день я слышу его дыхание».

Приложение: Ценности и принципы трансформационных альтернатив

Разнообразие и плюрализм (идей, знаний, экологии, экономики, идеологий, политических систем, культур ...)

- Самостоятельность в удовлетворении основных потребностей (*swavalamban*)
- Самоуправление / автономия (*swashasan / swaraj*)
- Сотрудничество, коллективность, солидарность, общие блага, дружелюбие
- Права с обязанностями осмысленного участия
- Достоинство и творческий труд (*shram*)
- Качественное стремление к счастью
- Равенство / справедливость / инклюзивность (*sarvodaya*)
- Простота / достаточность (*aparigraha*)
- Права природы / уважение ко всем формам жизни
- Отсутствие насилия, мир, гармония (*ahimsa*)
- Взаимность и взаимосвязь
- Веселье!

Убеждения о том, что надо любить жизнь!

Источник: [Global Tapestry of Alternatives](#)

Источники

Alperovitz, G. (2013). *What then must we do?* Chelsea Green.

Klees, S. (2020). *The conscience of a progressive*. John Hunt.

Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (Eds.). (2019). *Pluriverse: A post-development dictionary*. Columbia University Press. <http://cup.columbia.edu/book/pluriverse/9788193732984/>

Speth, J. G., & Courrier, K. (Eds.). (2021). *The new systems reader: Alternatives to a failed economy*. Routledge.



Часть 2

Переосмысление школьного образования

Цифровое неравенство в системе школьного образования Казахстана: сравнительный анализ сельских и городских школ

Жаслан Нурбаев, ассоциированный профессор, кафедра регионоведения, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева
nurbayev_zhye@enu.kz

Краткое описание

В статье анализируется цифровое неравенство в школьном образовании Казахстана в разрезе «город-село». На основе смешанного дизайна, включающего анализ статистики, нормативных документов и вторичных данных, выявляются различия в доступе к цифровой инфраструктуре, использовании образовательных платформ и цифровых компетенциях педагогов и обучающихся. Показано, что сельские школы, несмотря на формальное подключение к интернету, сталкиваются с низкой скоростью и нестабильностью связи, дефицитом устройств и недостатком технической поддержки, что ограничивает использование цифровых ресурсов. В статье предлагаются индикаторы «качественного доступа» и обозначаются приоритеты политики, направленные на сокращение цифрового и образовательного разрыва.

Ключевые слова

Казахстан
Цифровое неравенство
Сельские школы
Городские школы
Цифровая инфраструктура
Широкополосный интернет

Цифровизация школьного образования в Казахстане в последние годы стала не просто направлением модернизации, а условием устойчивости системы: от школ ожидают готовности работать в смешанных форматах, использовать онлайн-коммуникации и цифровые ресурсы для устранения пробелов обучения и более адресной поддержки учащихся. Однако цифровая трансформация не является «автоматическим» источником равенства. Она расширяет возможности только тогда, когда условия доступа и пользования технологией распределены сравнительно справедливо; в противном случае цифровизация начинает воспроизводить и усиливать территориальные и социальные различия, прежде всего между городскими и сельскими школами.

Современная академическая повестка предлагает трактовать цифровое неравенство в образовании как многоуровневый феномен, который нельзя свести к бинарной логике «подключены / не подключены». В обзоре ОЭСР по цифровой справедливости и инклюзии подчеркивается, что цифровые неравенства подрывают и цифровую, и общую образовательную справедливость: доступ к технологиям, их дизайн и степень включенности в педагогические практики определяют, кто выигрывает от цифровизации, а кто остается исключенным (OECD, 2023). Аналогичный акцент содержится и в докладе UNESCO-2023, где технологии рассматриваются как инструмент, эффективность и справедливость которого зависят от условий внедрения, доказательности решений и управленческой рамки (UNESCO, 2023). Поэтому сопоставление «город-село» корректнее вести через связку: качество доступа и ресурсов – возможности использования в учебном процессе – различия в образовательных результатах и устойчивости обучения.

Целью исследования является выявление различия между сельскими и городскими школами в доступе к цифровой инфраструктуре, практиках использования образовательных платформ и цифровых компетенциях педагогов и показать, как эти различия трансформируются в различия образовательных результатов обучающихся.

Методологически такая логика предполагает смешанный дизайн, где сочетаются сопоставление административной статистики и цифровизации и нормативов оснащения, позволяющие «перевести» формальные показатели в описание реальных практик школы и семьи.

Документальным материалом послужили международные сопоставительные исследования (TALIS, PISA и ICILS). Важным источником являются различные отчеты и доклады уполномоченных органов, научно-исследовательских институтов при министерстве просвещения Республики Казахстан, а также аналитические исследования международных организаций, таких как Всемирный банк, ОЭСР и другие.

Важной особенностью казахстанской инфраструктуры образования является наличие большого количества сельских школ. В 2024-2025 учебном году функционировало 7920 школ, из них в сельской местности – 5247, то есть более 65%. В южных регионах Казахстана в сельской местности преобладают полные школы (то есть школы, в которых контингент обучающихся превышает 180 человек). В северной части страны многие сельские школы – малокомплектные. Например, в Северо-Казахстанской области 451 школ, из них сельские – 387 школ (86%), из которых 334 или 74% – малокомплектные школы. В Туркестанской области 1092 школ, при этом 82% (893 школы) находятся в селе, из них всего 13% (138 школ) – малокомплектные школы (Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау», 2025).

Сегодня в Казахстане остро стоит вопрос качества образования в сельских школах, которые ниже, чем в городских. Критическим узлом данного неравенства становится качество доступа к «цифре». Цифровой разрыв между сельскими и городскими школами Казахстана проявляется как минимум на трех уровнях: качество доступа и инфраструктуры, домашние цифровые ресурсы и стабильность интернета, цифровые навыки и педагогическая готовность использовать технологии так, чтобы они усиливали качество обучения. Связь цифрового разрыва с результатами обучения целесообразно обсуждать через сопоставимые

международные исследования. В страновой заметке ОЭСР по PISA-2022 отмечается, что в Казахстане 50% учащихся достигли как минимум 2 уровня по математике, тогда как средний показатель по ОЭСР составляет 69%. Хотя PISA не измеряет «качество школьного интернета» напрямую, интерпретация результатов в контексте цифровой трансформации выводит на важный тезис: слабая базовая функциональная грамотность ограничивает способность учащихся извлекать пользу из цифровых ресурсов (понимать задания, работать с текстом и данными, критически оценивать информацию), а значит цифровизация без выравнивания базовых компетенций может усиливать разрыв результатов.

В PISA-2022 разрыв «город–село» фиксируется в образовательных результатах: по математике городские учащиеся набрали в среднем 429 баллов против 411 в селе (разрыв 18 баллов). При этом на уровне сильных учеников разрыв заметно шире: на 90-м процентиле различия в пользу города достигают 25 баллов по математике, 62 – по чтению и 50 – по естествознанию, что указывает на неравный доступ к «продвинутым» возможностям обучения и поддержке. PISA также показывает риск «неэффективного» использования цифровых устройств в классе: 23% учащихся сообщают, что на большинстве или каждом уроке отвлекаются на цифровые устройства, а отвлечение из-за устройств у других связано со снижением результата по математике на 4 балла (Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау», 2024).

ICILS-2023 добавляет прямые индикаторы цифровой грамотности и условий доступа: разрыв между городскими и сельскими школами в Казахстане сократился на 33 балла, но все еще составляет 53 балла; при этом сельские учащиеся прибавили сильнее (с 349 до 377 баллов). Важный «конкретный» фактор – стабильность домашнего интернета: Казахстан входит в группу стран, где у большой доли учащихся есть регулярные сбой дома (67%), а разница между имеющими стабильный интернет и сталкивающимися со сбоями – 19 баллов в пользу первых (Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау», 2025).

Важно также учитывать глобальный фон урбанистического преимущества в интернет-доступе. По данным ITU, в 2024 году интернетом пользовались 83% городских жителей, тогда как в сельской местности – 48%; при этом из 2,6 млрд людей, не использующих интернет, 1,8 млрд проживают в сельских районах (Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау», 2023). Этот контекст помогает

объяснить устойчивость разрыва «город–село» даже при активных программах подключения: различие закрепляется не только наличием сети, но и качеством, доступностью и устойчивостью связи, а также навыками и сценариями использования.

Переход от инфраструктуры к педагогическим эффектам демонстрирует казахстанские эмпирические исследования влияния цифрового разрыва на онлайн-обучение в период пандемии. Авторы показывают, что элементы цифрового разрыва – доступ к ИКТ, цифровые навыки и результаты использования – заметно связаны с вероятностью и интенсивностью применения синхронного обучения, а скорость и устойчивость интернет-соединения выступают значимыми предикторами учительских практик в разных типах школ. Этот вывод важен методологически: он позволяет рассматривать «город–село» не как различие в формальном статусе подключения, а как различие в педагогически значимых возможностях (например, проводить видеосвязь без срывов, использовать интерактивные платформы, регулярно давать цифровую обратную связь) (Бокаев и Торебекова, 2020).

Материально-технический разрыв усиливается организационным. Некоторые исследования фиксируют дефицит современных устройств (ноутбуков, планшетов, проекторов и принтеров) и недостаток специалистов по технической поддержке в сельских школах, а также подчеркивает, что даже при наличии интернета низкая пропускная способность и перебои ограничивают использование интерактивных ресурсов. В совокупности это делает цифровую практику более «хрупкой»: учитель чаще полагается на личные устройства и собственные навыки, уроки зависят от единичных точек доступа и отсутствия сбоев, а ремонт и обновление оборудования растягиваются. В городских школах аналогичные проблемы тоже встречаются, но чаще компенсируются доступностью сервисов, более плотной инфраструктурой для оперативной поддержки (Нурбаев, 2021).

Вторая линия разрыва связана с компетенциями и поддержкой учителя. ОЭСР в докладе о подготовке учителей к цифровому образованию подчеркивает, что эффект от технологий появляется тогда, когда цифровые ресурсы становятся частью педагогического дизайна, а не «добавкой» к перегруженному рабочему дню; для этого нужны устойчивые программы профессионального развития, методическая поддержка и время на освоение. Для сельских школ этот тезис особенно актуален: кадровый дефицит и «многопредметность» учителя повышают стоимость любого нововведения, а слабая техподдержка увеличивает риск отказа от цифровых

инструментов. Схожую проблематику, уже в привязке к национальному контексту, поднимают и профильные обзоры по развитию ИКТ-навыков в Казахстане, где подчеркивается необходимость системного наращивания цифровых компетенций и согласования подготовки кадров с реальными практиками и инфраструктурой.

На стороне школы и учителя TALIS-2024 показывает барьеры внедрения цифровых практик: среди педагогов, не использовавших ИИ в преподавании, 61% называют нехватку инфраструктуры в школе, а почти половина указывает высокую потребность в профобучении по использованию цифровых ресурсов и техническим навыкам.

Отдельного внимания требует «домашняя» сторона цифрового неравенства, проявляющаяся в дистанционных и смешанных форматах. В материалах UNICEF о восстановлении после COVID-19 отмечается, что Казахстан сталкивался с нехваткой технической поддержки и оборудования для дистанционного обучения. В данных опроса учителей фиксируются значимые сигналы: например, 62% педагогов связывали дистанционное обучение с потерями обучения у школьников, а эффективность онлайн-уроков ассоциировалась с меньшими потерями, что косвенно указывает на роль качества цифровой педагогики и условий пандемии (UNICEF, n.d). Хотя эти показатели не являются «чистым» измерением сельско-городского разрыва, они показывают механизм: недостаток устройств, слабая связь и ограниченные домашние условия обучения превращаются в образовательные риски, которые сильнее проявляются там, где инфраструктура и ресурсы семьи объективно слабее.

Практические выводы логично формулировать в связке «измерение – адресность – педагогическая отдача». Во-первых, управляемость разрыва начинается с перехода к метрикам функциональной связности и школьной готовности: качество канала (скорость, стабильность, задержка), обеспеченность устройствами, наличие техподдержки.

Во-вторых, адресность политики должна сочетать инфраструктурные инвестиции с организационными решениями (например, региональные сервисные центры техподдержки и стандарты сопровождения оборудования) и с программами развития цифровых педагогических компетенций учителей, чтобы технологии работали на учебный результат, а не превращались в «внешний» слой. Подход, ориентированный на выравнивание возможностей

и устойчивость цифровых траекторий, согласуется с международными рекомендациями по построению «цифровых путей» в образовании, где ключевыми выступают управляемость, инклюзивность и адаптация решений к инфраструктурной реальности (World Bank, 2025). Наконец, в логике UNESCO принципиально важна доказательность: при ограниченных ресурсах приоритет должны получать те цифровые интервенции, которые демонстрируют измеримый образовательный эффект и не увеличивают неравенство доступа (UNESCO, 2023).

В целом цифровое неравенство между сельскими и городскими школами Казахстана следует трактовать

как системный разрыв «инфраструктура – ресурсы – компетенции – результаты», где определяющим становится не только факт наличия интернета, но и возможности школы стабильно использовать цифровые ресурсы, которые превращаются в логически осмысленные практики и обеспечивать поддержку ученику вне зависимости от территории проживания. Именно поэтому сокращение разрыва требует параллельной работы по улучшению связности и технического сопровождения, развитию цифровых педагогических компетенций и созданию условий, при которых домашняя среда обучения не становится «скрытым фильтром» образовательного успеха.

Источники

International Telecommunication Union. (2024). Internet use in urban and rural areas. 2024 // <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2024/11/10/ff24-internet-use-in-urban-and-rural-areas/>

OECD (2023). Digital equity and inclusion in education. 8 August 2023 // https://www.oecd.org/en/publications/digital-equity-and-inclusion-in-education_7cb15030-en.html

UNESCO (2023) Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? // <https://unesdoc.unesco.org/ark:/3A/48223/pf0000385723>

«Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы» (2024). TALIS 2024–Страновая записка. Казахстан. – С. 3 // https://taldau.edu.kz/ru/int_materialy/talis

«Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы» (2025). Национальный сборник «Статистика образования Казахстана». Астана.

Национальный отчет «Результаты Казахстана в PISA-2022» – АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» им. А. Байтұрсынұлы»: Астана, 2024. – С. 83, 135.

Нурбаев Ж. Неравенство в системе среднего образования: анализ политики реформирования малокомплектных школ Республики Казахстан. Астана, 2021. С. 24-26, 52-56.

UNICEF (n.d.). Recovering from COVID-19: addressing knowledge gaps in Kazakhstan and elevating pedagogy for a stronger future. <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/12041/file/Children>

World Bank. (2025, January 29, 205). Digital Pathways for Education: Enabling Greater Impact for All. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/publication/digital-pathwayseducation-enabling-learning-impact>

Продвижение революционных реформ в образовании и обществе через реформистские программы в области ЦУР и ОУР

Том Г. Гриффитс, профессор, международное образование и развитие, Университет Осло Метрополитен, Норвегия
tomggrif@oslomet.no

Краткое описание

Хотя формальное образование является частью «базовых условий» функционирования и легитимации капиталистического общества, нынешняя ситуация придает таким реформам, как Цели устойчивого развития и Образование в целях устойчивого развития (ЦУР и ОУР), более радикальный характер. Эти реформы предоставляют ресурсы для перепрофилирования массового образования так, чтобы просвещать население о необходимости радикальных, глобальных и системных изменений.

Ключевые слова

Системные изменения
 Чрезвычайная климатическая ситуация
 Революционные реформы
 Отрицательный экономический рост
 Экосоциализм

Как и в случае с часто приводимой цитатой Фредрика Джеймсона (2003) о том, что легче представить конец света, чем конец (глобального) капитализма, может показаться невозможным представить, как системы формального образования в нынешних условиях многочисленных кризисов (включая глобальный кризис в обеспечении всеобщего качественного образования) будут способствовать анти- или посткапиталистической трансформации нашего мира. Однако потребность в такой трансформации и создании более справедливого, равноправного, мирного и устойчивого будущего окружает нас повсюду. [Организация Объединенных Наций представляет свои Цели устойчивого развития \(ЦУР\)](#), или «17 целей для преобразования нашего мира», с сопутствующим проектом «Образование в целях устойчивого развития» (ОУР) в качестве основы для перепрофилирования массового образования в целях реализации этой трансформации. Формальные цели, которые можно рассматривать как ряд целей устойчивого развития, являются амбициозными и широкими: искоренение голода и бедности, сокращение неравенства, улучшение здоровья и благополучия, равенство, мир и справедливость. Что же касается образования, то в рамках ЦУР относительно скромные стремления к всеобщему начальному образованию и гендерному равенству, унаследованные от невыполненных Целей развития тысячелетия, распространяются на начальное и среднее образование. Помимо расширения доступа и участия, инициатива в области ОУР способствует всеобщему качественному образованию, которое развивает у учащихся «знания, навыки, ценности и способность решать взаимосвязанные глобальные проблемы, включая изменение климата, утрату биоразнообразия, нерациональное использование ресурсов и неравенство» (ЮНЕСКО, 2023, пункт 1).

Как следует понимать эти официальные реформы, призывающие население (отчасти при помощи образовательного процесса) к преобразованию мира и, следовательно, неразрывно связанные с пониманием основных причин современных социальных и экологических кризисов, на которые эти реформы и реагируют? Опираясь на макроанализ «институционализованного общественного порядка» капитализма (Фрейзер, 2022, с. 19) или на представление о присущем кризисе капиталистической мировой системы в переходном состоянии (Валлерстайн, 2011), повестки программ ЦУР и ОУР могут рассматриваться как результат этих противоречий и, следовательно, как потенциальные революционные реформы, направленные на радикальную трансформацию к посткапиталистическому будущему. Их работа предоставляет основу для понимания неспособности наших нынешних политических и экономических систем достичь такой базовой цели, как всеобщее образование, не говоря уже о более масштабной программе ЦУР. Сами реформы ЦУР/ОУР указывают на ограничения нашей нынешней модели бесконечного экономического роста и ее несовместимость с декарбонизацией, необходимой для предотвращения глобального потепления. Реформы, по определению, указывают на необходимость более глубоких системных изменений.

В частности, в работе Фрейзера (2022) описываются «фоновые условия» институционализованного капиталистического общества (с. 17), которые включают в себя такой формальный институт, как массовое образование. С одной стороны, реальность делает немислимыми, если не невозможными, усилия по изменению характера, целей и последствий этих институциональных фоновых условий в направлении их трансформации. В лучшем случае мы можем надеяться на реформы, которые постепенно улучшают доступ и равенство возможностей, а также способствуют формированию и поддержке более устойчивых граждан, способных адаптироваться, например, к изменению климата. Однако работа Фрейзера (2022) пробуждает более глубокую надежду, которая присутствует в некоторых направлениях критической педагогики (см. далее), ссылаясь на «критико-политическую возможность» (с. 22) того, что неэкономические фоновые условия институционализованного капиталистического общества «при определенных обстоятельствах могут обеспечить ресурсы для антикапиталистической борьбы» (с. 23). В существующих условиях глобальный проект ОУР может предоставить для этой борьбы такие ресурсы и легитимное пространство в школах.

Такая критико-политическая возможность очевидна в нынешней широкой конъюнктуре многочисленных глобальных кризисов, которые неоднократно подчеркивают, что динамика капиталистического роста и накопления капитала просто не может обеспечить необходимые преобразования, перераспределение и всеобщее благополучие, к продвижению которых стремятся ЦУР и ОУР. Таким образом, реальность парадоксальным образом придает реформистским программам ЦУР и ОУР потенциально революционный характер, в том смысле, что они могут помочь прояснить необходимость системных изменений и преобразований в направлении посткапиталистических альтернатив. ОУР, стремясь подготовить учащихся к достижению целей ЦУР, должно начать с осмысления системного характера нынешних кризисов. В дорожной карте ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (2020) упоминается необходимость «структурных изменений» и что «образование в интересах устойчивого развития должно уделять внимание глубоким структурным причинам неустойчивого развития» (с. 18). Подобные ссылки создают хорошие основания для такой формы образования, которая рассматривает действия и пути системных изменений, которые способны разрешить взаимосвязанные кризисы глобальной бедности, неравенства, конфликтов и непрекращающейся чрезвычайной климатической ситуации.

В таком понимании формальные, реформистские и образовательные амбиции ЦУР и ОУР перекликаются с давней критикой таких международных организаций и структур, как Международный валютный фонд и Группа Всемирного банка, которые усугубили бедность внутри стран и неравенство и между ними. Эти организации и их политические рекомендации должны быть преобразованы и/или заменены альтернативами. Аналогичным образом образовательные амбиции ЦУР и ОУР перекликаются с давними исследованиями в области критической педагогики, призывающими к разработке учебных и педагогических практик, способных вовлечь учащихся в критическое понимание наших нынешних кризисов (например, Чо, 2013). Образование в интересах устойчивого развития требует подхода, развивающего у учащихся критическое понимание и осознание природы и причин множества несправедливостей, угнетения и неравенства как основы для принятия мер по преобразованию мира. Хотя в основе критической педагогики лежат различные теоретические подходы, общей темой является подготовка учителей к тому, чтобы они обладали знаниями и навыками, необходимыми для выявления и противодействия существующему неравенству и несправедливости, и, как минимум,

увидели и представили возможность построения лучшего мира (см., например, Гахман и Мохамед, 2022). Отличительным фактором является явное и косвенное признание необходимости глобальной трансформации «глубоких структурных причин» существующих кризисов в рамках глобальных политических инициатив.

Критические возможности этих подходов в условиях многочисленных кризисов, которые наши нынешние социально-экономические системы породили и не могут разрешить, включают в себя вызов доминирующей цели массового образования, которая остается прочно связанной с подготовкой квалифицированного человеческого капитала для обеспечения непрерывного национального экономического роста. Подход к формированию человеческого капитала сочетается с идеями меритократической социальной мобильности, социального и экономического успеха или неудачи, отдельных лиц и целых наций, которые рассматриваются как в некотором смысле оторванные от функционирования капитализма (Гриффитс, 2020). Как и в случае с климатическим кризисом, существуют неразрешимые противоречия между меритократическими обещаниями и капиталистической реальностью, что еще больше расширяет критические и политические возможности в рамках реформы образования в интересах устойчивого развития.

Например, длительные и все еще не реализованные усилия ЮНЕСКО по достижению универсального качественного образования продолжают в рамках ЦУР, расширенных до более широких целей, которые обсуждались ранее. Это наглядно демонстрирует, как глобальные инициативы, такие как Цель 4 ЦУР, обречены на провал из-за структурно неадекватного финансирования (Клис, 2024). В контексте множественных социальных кризисов реформы ЦУР и ОУР обеспечивают то, что Клис описывает как «компенсационную легитимацию» для государств и государственных институтов, «в то время как фактическое положение людей продолжает ухудшаться» (Клис, 2024, с. 2). Однако нынешние кризисы распространяются на кризис легитимации, который может быть выявлен и развит в рамках критического ОУР. Аналогичным образом, расширенные требования ОУР, которые готовят население к устойчивой трансформации социальных реалий, почти неизбежно требуют от учащихся изучения контекста и противоречий капиталистического общества. Хотя это, несомненно, еще один пример компенсационной легитимации, содержание инициативы ОУР предоставляет ресурсы, включая подобный анализ, выявляющий системный характер, казалось бы, неразрешимых кризисов и может способствовать революционным преобразованиям мира.

Следует пояснить, что ЮНЕСКО не формулирует откровенно революционный проект в области ОУР, который бы помог «изобрести новый общественный порядок, преодолевающий не только классовое господство, но и гендерную асимметрию, расовое/этническое/имперское угнетение и политическое господство во всех сферах» — «социализм для двадцать первого века» (Фрейзер, 2022, с. 151). Однако она настаивает на том, что образование и школы являются ключевой частью разработки решений по преодолению многочисленных социальных кризисов, что по умолчанию создает законное пространство для более радикальных, освободительных и трансформационных решений, в том числе тех, что выдвигаются критически настроенными педагогами и учеными. Наиболее очевидной отправной точкой является глобальная чрезвычайная экологическая ситуация, быстро приближающаяся к катастрофическим переломным моментам, что расширяет и усиливает этот потенциал, поскольку учащиеся изучают системные причины роста выбросов углерода – модели бесконечного накопления капитала и роста, – которые должны учитываться при анализе подходов и стратегий смягчения последствий изменения климата.

Таким образом, реформистская программа ОУР, по-видимому, предоставляет общественному пространству возможность определить, что капитализм – это основная «структурная причина» нынешних социальных, экономических и экологических кризисов, и, следовательно, он нуждается в системной трансформации. Этот общий вывод все чаще встречается в растущих экосоциалистических проектах и в движении за отрицательный экономический рост. Работа в этой области обосновывает необходимость перехода к плановому будущему в качестве важнейшего компонента решения проблемы изменения климата (например, Хикель, 2021). Хикель (2023), в частности, подчеркивает эко-социалистический характер такого перехода, требуя прекращения бесконечного капиталистического роста и накопления капитала как системной причины не только глобального климатического кризиса, но и широкого спектра других хорошо задокументированных социальных проблем. Включение таких перспектив может стать жизнеспособной частью учебных программ и мероприятий в рамках ОУР. Их амбиции полностью соответствуют призыву ЮНЕСКО (2020) к ОУР, которое способствует «коллективному выживанию и процветанию мирового сообщества» (с. 14), с акцентом на «большую трансформацию», которая включает в себя, но выходит за рамки индивидуальных действий, направленных на «реорганизацию социальных структур» (с. 8).

По многим основаниям реформистские программы ЮНЕСКО и ООН можно рассматривать и отвергать

как недостаточно финансируемые инициативы, обеспечивающие компенсационную легитимацию. Однако этот аргумент не учитывает критическую возможность, которую эти реформы предоставляют и формулируют. Это не аргумент в пользу безоговорочного принятия таких реформ в качестве решения стоящих перед нами кризисов. Однако мы также не должны их игнорировать. Скорее, мы должны изучить значительные и существенные ресурсы, которые они могут предложить для радикального, преобразующего образования. Говоря о «трансформационном времени и пространстве», Валлерстайн (1988) утверждает: «В отличие от тех, кто раздувает шумиху вокруг идеи о самоидентификации, я не верю, что мы можем преобразовывать мир в каждый момент времени. Мы – поодиночке или даже коллективно – не обладаем этой силой. Однако иногда мы можем преобразовывать мир в «правильный» момент» (с. 81). Длительный период кризисов, усугубляемый чрезвычайной климатической ситуацией и многочисленными противоречиями, которые она порождает, может подтолкнуть реформаторские и легитимационные реформы к более радикальным изменениям. Хотя реформы, связанные с технологическими решениями и направленные на «зеленый рост» и «зеленый капитализм», продолжают продвигаться, существующие и обостряющиеся климатические переломные моменты подчеркивают неразрешимые противоречия между лежащей в их основе логикой бесконечного капиталистического накопления и роста и чрезвычайной климатической ситуацией. Мы находимся в «правильном моменте», чтобы определять необходимость системных изменений, поэтому для того, чтобы ОУР действовало как нерепформистская или революционная реформа, выполняющая подобную работу, мы должны связать его с работой общественных движений, разрабатывающих и осуществляющих системные изменения.

Источники

Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility*. Routledge.

Fraser, N. (2022). *Cannibal capitalism: How our system is devouring democracy, care, and the planet – and what we can do about it*. Verso.

Gahman, L., & Mohamed, N. (2022). *A beginner's guide to building better worlds: Ideas and inspiration from the Zapatistas* (1st ed.). Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447362173>

Griffiths, T. G. (2020). The agonies of neoliberal education: What hope progress? In J. Raina (Ed.), *Elementary education in India: Policy shifts, issues and challenges* (pp. 220–234). Routledge.

Hickel, J. (2021). *Less is more: How degrowth will save the world*. Windmill.

Hickel, J. (2023). On technology and degrowth. *Monthly Review*, 75(3), 44–50.

Jameson, F. (2003). Future city. *New Left Review*, 21, 65–79.

Klees, S. (2024). Why SDG4 and the other SDGs are failing and what needs to be done. *International Journal of Educational Development*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102946>

UNESCO. (2023). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.

United Nations. (n.d.). *Sustainable development goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Wallerstein, I. (2011). Structural crisis in the world-system: Where do we go from here? *Monthly Review*, 62(10), 31–39. <http://monthlyreview.org/110301wallerstein.php>

Представления об экологической справедливости и более справедливом будущем

Хайди Гибсон, менеджер серии программ по глобальному устойчивому развитию, Центр естественнонаучного образования Смитсоновского института, США
gibsonh@si.edu

Д-р Мэри Шорт, старший разработчик учебных программ по естественным наукам, Центр естественнонаучного образования Смитсоновского института, США
e.chase@ucl.ac.uk

Д-р Хелен Бонд, Профессор учебных программ и методики преподавания, Школа образования Говардского университета, США
hbond@howard.edu

Ханна Осборн, руководитель проекта, Центр естественнонаучного образования Смитсоновского института, США
osbornh@si.edu

Краткое описание

Как альтернативная учебная программа, ориентированная на экологическую справедливость, может помочь молодым людям преобразовать свои сообщества в направлении более справедливого будущего? Мы изучаем представления учащихся об экологической справедливости и о более справедливом будущем, используя Руководство «Глобальные цели: Экологическая справедливость!» (Global Goals Environmental Justice!) от Смитсоновского института в двух классах средней школы.

Ключевые слова

Экологическая справедливость
Мысли о будущем
Устойчивое развитие
Экологическое образование
Локальное образование

Представления об экологической справедливости и более справедливом будущем

Использование образования для преобразования отдельных людей и общества в целом, красноречиво сформулированное Пауло Фрейре (1970), является целью многих. Однако содержание такого рода образовательного опыта продолжает оставаться областью исследований. Концептуализация того, что именно представляет собой трансформационное образование, исследовалась с разных точек зрения, включая различные подходы, связанные как внутри конкретных дисциплин, так и между ними, такими как гражданское право (Кавьерес-Фернандес, 2014) и естественные науки (Рот и Ли, 2004). Кроме того, существуют важные междисциплинарные подходы: образование, основанное на исследованиях и инициативе, ориентированных на сообщество, например, **партиципаторное исследование в действии** (Participatory Action Research) (Озер, 2017); образование, основанное на использовании имеющихся ресурсов и целенаправленно создающее пространство для идентификации и культурного исследования, например, культурно-ориентированная педагогика (Гей, 2013);

образование, связывающее людей с их местным окружением, например, образование, основанное на изучении местности (Грюневальд, 2003) и образование, помогающее людям использовать плюралистический подход для анализа местных и глобальных систем и их взаимосвязи с этими системами, например, критическое образование в области глобального гражданства (Андреотти, 2014). Проект [Смитсоновского института «Наука для глобальных целей»](#) основан на предположении, что интеграция этих подходов позволит учащимся наилучшим образом изучать сложные темы, связанные с их будущим, – темы, которые выделены в Целях устойчивого развития ООН (Гибсон, 2021).

Особый интерес представляет вопрос о том, может ли этот целостный, междисциплинарный подход, значимый для сообщества, вовлечь молодежь в разработку собственных идей для работы над более справедливым будущим. Растет интерес к лучшему пониманию того, как можно разработать ориентированную на социальную справедливость учебную программу, которая мотивировала бы учащихся изучать и решать экологические проблемы в своих сообществах. Например, недавнее исследование Бредфорда и др. (2023) показало, что мотивация учащихся улучшилась во время изучения химических реакций в контексте таких местных экологических проблем, как качество воздуха и астма. Аналогичным образом, Моралес-Дойл (2017) изучал влияние курса химии, ориентированного на принципы справедливости, на успеваемость; результаты показали значительный прогресс в учебе на протяжении всего курса, а также свидетельствовали о том, что после курса у учащихся развилось «критическое сознание», которое они смогли применить к местным экологическим проблемам (с. 1050). В данной работе мы развиваем эти исследования, стремясь понять, как учебные ресурсы могут помочь учащимся критически исследовать местные экологические проблемы через призму социальной справедливости.

Исследования сообществ, ориентированных на справедливость

[Научно-исследовательское Руководство Смитсоновского института «Наука для глобальных целей: Экологическая справедливость!»](#) сконцентрировано на вопросе «Как мы можем создать здоровую окружающую среду для всех?». Руководство начинается с того, что помогает учащимся открыть для себя собственные знания и представления об экологической справедливости, а также знания и представления своего сообщества. Учащиеся развивают свои представления о том, что такое окружающая среда, что такое справедливость и как эти два понятия переплетаются. Затем они углубляют свое понимание, исследуя проблемы экологической

справедливости при помощи сбора данных в локальных естественных и социальных науках и взаимодействуя с экспертами и активистами из числа представителей этнических меньшинств. Эти эксперты и активисты представляют различные области, пол, расы и глобальное сообщество. Опираясь на собственную идентичность и принадлежность к сообществу, молодые люди исследуют многогранную взаимосвязь между экологическими проблемами, которые они выявляют в своем регионе, их влияние на здоровье человека и вопросы равенства. В заключение им предлагается предпринимать самостоятельные действия и вносить свой вклад в решение выявленных проблем на уровне сообщества. Данное Руководство призвано развивать навыки, связанные с самостоятельностью и активным участием молодежи; рефлексией и открытостью; взаимоотношениями и взаимосвязями, а также равенством и справедливостью.

Проектирование исследования

В данном исследовании использовался смешанный метод на примере двух классов, которые изучали вопросы экологической справедливости с помощью подхода и мероприятий из Руководства по общественным исследованиям «Экологическая справедливость!» и участвовали в трех интерактивных вебинарах по экологической справедливости наряду с женщинами-учеными в области разных дисциплин. Участниками исследования были учащиеся из числа представителей BIPOC (Black, Indigenous, and other people of color) – чернокожих, коренных народов и цветных граждан из двух городских средних школ Среднеатлантического региона США, изучающие естественные науки. Работы учащихся и результаты предварительного и итогового опросов были проанализированы для изучения представлений об их знаниях, взглядах и поведении. Участники создали множество работ, включая концептуальные карты справедливости и определения экологической справедливости, плакаты и стихи о справедливости, которые рассматриваются и обсуждаются в данной статье. Кроме того, были проанализированы результаты опроса учащихся по шкале альтернативных когнитивных подходов в области экологии (Райт, 2020).

Результаты

Представления учащихся об экологической справедливости

Одним из первых заданий, которое выполняли учащиеся, было формулирование собственного определения экологической справедливости. После изучения тесной связи с окружающей средой, им было предложено поразмышлять о справедливости. Прежде чем сформулировать определение, они рассмотрели

несколько сценариев, чтобы развить свои идеи. Учащиеся начали с добавления слов, отражающих их представления о том, что означает справедливость, и уточнили свои идеи при помощи письменного объяснения (репрезентативные образцы работ учащихся представлены на рисунках 1 и 2). Так, Учащийся 1 использовал такие начальные слова: «настойчивость», «права», «свобода», «равенство», «уважение», «черное сообщество». Учащийся 2 назвал «сообщество», «люди», «протесты», «закон», «справедливость», «мир», «здоровье» и «праведность». В целом, эти слова создают обнадеживающую, позитивную картину возможности достижения справедливости, несмотря на упоминания об опыте несправедливости в дальнейших пояснениях учащихся, например: «Чернокожее сообщество: для справедливости необходимо сообщество, и в

первую очередь справедливость нужна чернокожему сообществу» (Учащийся 1) и «Здоровье: объединение для борьбы с полицейской жестокостью» (Учащийся 2). На самом деле, Учащийся 1 в своем определении экологической справедливости определил проблему и ее решение: «Чернокожие сообщества сталкиваются с экологической несправедливостью. Одна из причин, по которой мы сталкиваемся с экологической несправедливостью, это полицейская жестокость и сегрегация. Справедливость — это равенство, потому что [сейчас] не ко всем и не ко всему относятся одинаково». Определение Учащегося 2 было сосредоточено на коллективе: «Экологическая справедливость — это когда люди объединяются в сообщество и помогают друг другу, соблюдая все правила справедливости».

Рисунок 1. Работа Учащегося №1, демонстрирующая идеи о справедливости и экологической справедливости



Источник: Смитсоновский институт, 2023

Оригинал изображения доступен по ссылке <https://resources.norrageducation.org/resource/view/900/478>

Рисунок 2. Работа Учащегося №2, демонстрирующая идеи о справедливости и экологической справедливости



Источник: Смитсоновский институт, 2023

Оригинал изображения доступен по ссылке <https://resources.norrededucation.org/resource/view/900/478>

Помимо своих определений, посредством созданных ими стихотворений учащиеся поделились идеями о местных экологических проблемах, затрагивающих их и их сообщество, а также о взаимосвязи этих проблем и систем власти. Особенно ярким примером является стихотворение Учащегося №3, посвященное качеству воздуха и источникам загрязнения воздуха:

В этом мире столько всего вокруг,
И болью отзывается каждый звук.
Вдыхая токсины, тяжелый дым,
Я будто заперт, зажат, один.

И легче, увы, не становится мне —
С астмой живу, с ингалятором в руке.
Смотрю на заводы, на трубы в дыму —
Им бы не множить богатство в этом аду.

Почему мы с Землей так жестоко порой?
Превращаем наш мир в уголок мрачный и злой.
Но каждый способен путь чище найти —
Прошу вас, не стоит природу губить.

Учащийся балансировал между локальным и глобальным, проводя параллель между глобальным производством

и прибылью и качеством воздуха в регионе, а также влиянием на собственное здоровье. В строках 3 и 4 он написал: «Вдыхая все эти токсины, я чувствую себя загнанным в угол», а позже, в строке 6, «страдаю астмой и используя ингалятор», тем самым связывая свою проблему с общей. Затем, в строках 7 и 8, он снова отошел от темы, указав на прибыль промышленности и производства как на движущую силу проблемы. Он написал: «Видя эти заводы с их дымовыми трубами, я чувствую, что они не должны получать огромную прибыль». В этой строке также содержится явный призыв к справедливости, предполагая, что промышленности не следует позволять получать прибыль (огромные доходы) от деятельности, которая наносит вред здоровью населения. Это перекликается с предыдущими выводами, полученными из определений, и темой справедливости.

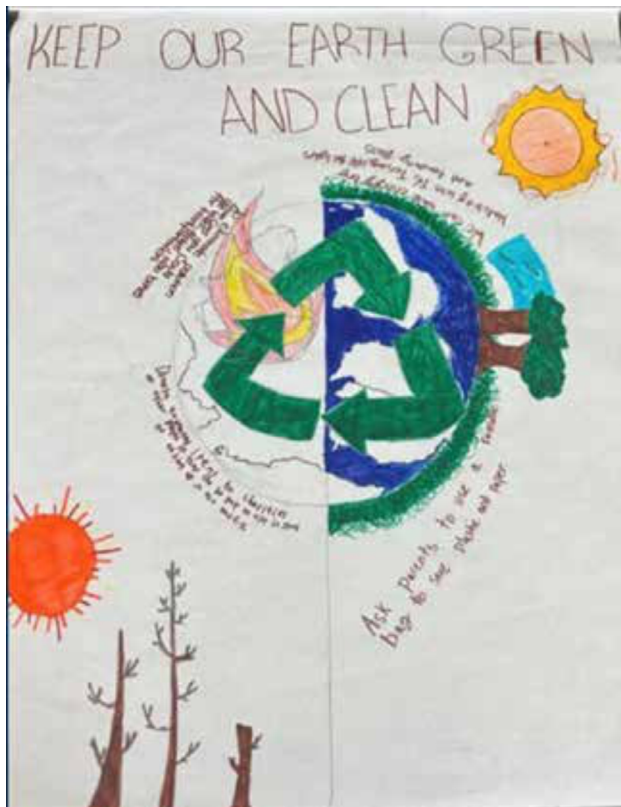
Представление экологически справедливого мира

Работы учащихся также подтверждают выводы о том, что они развили способность представлять себе более экологически справедливый мир. В ходе практических занятий учащиеся охарактеризовали здоровую окружающую среду и поделились своими идеями о таком будущем. Среди изменений, которые они себе представляли, были такие: «Отсутствие автомобилей/

электромобилей может быть замечательно, поскольку нет загрязнения, которое могло бы затруднить дыхание». В сочетании со стихами учащихся, посвященными проблемам загрязнения воздуха («Дым в воздухе, негде дышать»), они показали как саму проблему, так и возможное действенное решение. Таким образом, учащиеся представили себе будущее, в котором воздух станет более пригодным для дыхания благодаря уменьшению количества выхлопных газов.

Созданные учащимися плакаты также дали возможность осмыслить их восприятие настоящего и представить себе более устойчивое будущее. Например, плакат на рисунке 3 демонстрирует экологические риски и проблемы, выраженные в голых деревьях, оранжевом солнце и символе огня, покрывающего большую часть планеты. Справа же более устойчивое будущее изображено с обильной растительностью в виде больших зеленых деревьев и ярко-голубого океана. Это соответствует теме, которую учащиеся обсуждали в ходе дискуссий о том, как выглядит устойчивое будущее. Их ответы неизменно включали в себя чистый, свободный от мусора океан, а также растения и деревья, производящие кислород для дыхания.

Рисунок 3. Плакат учащегося в пользу защиты окружающей среды



Источник: Смитсоновский институт, 2023

Анализ этих артефактов в сочетании с данными предварительного и заключительного тестирования по шкале альтернативных когнитивных подходов в области экологии (Райт, 2020) показывает, что благодаря участию в проекте учащиеся развили способность представлять себе более устойчивое будущее. Например, увеличение числа положительных ответов учащихся на такие задания, как «Я могу назвать множество способов достижения мира, в котором выбросы углерода будут ниже нынешнего уровня» и «Я четко понимаю все отличия устойчивого существования человека от нашего нынешнего положения дел», указывает на то, что учащиеся объединили конкретные идеи о продвижении к более устойчивому будущему.

Обсуждение: Создание возможности для того, чтобы представить себе более справедливое будущее

Исследования показывают, что учащиеся часто чувствуют себя подавленными и бессильными в решении экологических проблем планеты и, как следствие, воспринимают свое будущее и будущее планеты как неопределенное (Келси, 2019). Недавно Хикман и др. (2021) обнаружили, что 59% из более чем 10 000 опрошенных детей по всему миру заявили, что они «чрезвычайно обеспокоены» будущим планеты. Помощь молодым людям в поиске способов решения этих сложных проблем является неотложной задачей. Наши результаты показывают, что в ходе работы с Руководством «Глобальные цели: экологическая справедливость!» и соответствующими вебинарами учащиеся лично сопереживали местным и глобальным экологическим проблемам, связывали эти проблемы со своими знаниями о существующей несправедливости и были мотивированы мечтать о лучшем будущем и выступать за действия по его достижению.

В совокупности результаты работ учащихся и опросы показывают, что, получив возможность, учащиеся средних классов способны к вдумчивому осмыслению вопросов экологической справедливости и к представлению альтернативного будущего. Работы учащихся, посвященные осмыслению экологической справедливости, показывают, что они могут одновременно надеяться на уважительное, справедливое и мирное будущее для своего сообщества и признавать существующие препятствия на этом пути. Это чувство надежды, подкрепленное их опытом столкновения с экологическим неравенством, сохраняется во всех работах учащихся. Например, Учащийся №3 посвящает стихотворение личной проблеме воздействия токсинов на дыхание, связывая эту несправедливость с анализом власти и неравенства. Однако, несмотря на явное разочарование текущей ситуацией, он все же верит, что

другое будущее возможно, заканчивая его призывом к действию: «Вы все можете помочь и сделать маршрут чище/и, пожалуйста, не загрязняйте окружающую среду».

Бейкер и др. (2021) обнаружили, что непосредственное вовлечение учащихся в образование в интересах устойчивого развития смягчает их чувство подавленности и безнадежности, и наши результаты соответствуют этим выводам. Работы учащихся демонстрируют, что молодые люди хорошо осведомлены об экологических проблемах, стоящих перед их сообществом, и об их влиянии на самих учащихся и на тех, кто им дорог. Тем не менее, они по-прежнему готовы мечтать о будущем без загрязнения и представлять себе «чистую и зеленую Землю». Результаты опроса показывают, что после предоставления возможности изучать и исследовать экологические проблемы и потенциальные решения, мы наблюдаем статистически значимые изменения в способности учащихся представить себе изменения, необходимые

для создания устойчивого будущего, а также повышение общего оптимизма учащихся в отношении способности человечества внести необходимые изменения. В контексте личного опыта учащихся, столкнувшихся с экологической несправедливостью, это действительно очень мощная способность представлять себе лучшее будущее и призывать к нему.

Данное исследование подчеркивает важность образовательного опыта для того, чтобы помочь учащимся распознавать и осмысливать экологические проблемы, проблемы здравоохранения и равенства в контексте их собственной жизни. Проявленная участниками стойкость в представлении позитивного будущего, несмотря на знакомство с существующими препятствиями, указывает на то, что путь к трансформационному будущему лежит через честное осмысление несправедливости и разработку эффективного плана действий.

Источники

Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In S. McCloskey (Ed.), *Development education in policy and practice* (pp. 21–31). Palgrave Macmillan.

Baker, C., Clayton, S., & Bragg, E. (2021). Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change. *Environmental Education Research, 27*(5), 687–705.

Bradford, A., Gerard, L., Tate, E., Li, R., & Linn, M. C. (2023). Incorporating investigations of environmental racism into middle school science. *Science Education, 107*(6), 1628–1654.

Cavieres-Fernandez, E. (2014). Teachers' experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teaching and Teacher Education, 42*, 1–10.

Chiw, A., & Ling, H. S. (2019). Young people of Australia and climate change: Perceptions and concerns. *Millennium Kids, 1*–31.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry, 43*(1), 48–70.

Gibson, H. (2021). *From ideas to action: Transforming learning to inspire action on critical global issues*. Smithsonian Institution Scholarly Press. <https://doi.org/10.5479/si.15173715>

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3–12.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & Susteren, L. van. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health, 5*(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

Kelsey, E. (2016). Propagating collective hope in the midst of environmental doom and gloom. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 21*, 23–40.

Morales-Doyle, D. (2017). Justice-centered science pedagogy: A catalyst for academic achievement and social transformation. *Science Education, 101*(6), 1034–1060.

Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Overview and potential for enhancing adolescent development. *Child Development Perspectives, 11*(3), 173–177.

Roth, W. M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education, 88*(2), 263–291.

Wright, J. D., Schmitt, M. T., Mackay, C. M. L., & Neufeld, S. D. (2020). Imagining a sustainable world: Measuring cognitive alternatives to the environmental status quo. *Journal of Environmental Psychology, 72*, Article 101530.



Часть 3

Переосмысление послесреднего образования

Высшее образование для и в обществе постпотребления

Патрик Валлин, профессор, д-р, Факультет педагогики и непрерывного обучения, Норвежский университет науки и технологий (NTNU), Норвегия
Patric.Wallin@ntnu.no

Краткое описание

Как высшее образование может внести свой вклад в решение нынешнего мультикризиса? Здесь я предлагаю теоретическое и философское обоснование концепции гражданственности в постпотребительском контексте как возможной контрпропаганды капиталистической идеологии и неолиберальной практики. Основываясь на критической педагогике, я покажу, как студенты и преподаватели могут совместно создавать пространства для представления иного типа общества и образа жизни.

Ключевые слова

Высшее образование
Постпотребительское общество
Критическая университетская педагогика
Альтернативные варианты будущего
Мультикризис

В условиях неолиберальной идеологии и практики образовательная система во всем мире за последние несколько десятилетий претерпела глубокие изменения. Влияние рыночного мышления и теории человеческого капитала изменило язык и методы, используемые в образовании (Гиро, 2014). Более того, можно утверждать, что сами университеты укрепляют неолиберальные практики и способствуют тому, что можно описать как «медленное насилие» (Никсон, 2011), – это форма насилия, которое медленно и постепенно разрушает планету, порождает социальную несправедливость и подрывает демократическое участие (Суторис, 2022). В то же время университеты были и остаются местом, где молодежь может собираться, организовываться и сопротивляться. Это место часто описывается как центральное в защите демократии и борьбе с социальной несправедливостью. Учитывая это противоречие, далее я рассмотрю вопрос о том, может ли высшее образование (и как оно может) участвовать в разрешении нынешнего мультикризиса (Литфин, 2016), представляющего собой конгломерат кризисов, укоренившихся в неолиберальной и капиталистической идеологии, выходящих далеко за рамки изменения климата и включающих в себя потерю биоразнообразия, крах экосистем, загрязнение окружающей среды, войны, структурное неравенство, расизм, патриархат и подрыв социальных договоров. Используя идею постпотребительской гражданственности как возможную контрпропаганду, я представлю теоретический и философский аргумент, учитывающий, как сама роль высшего образования в процессах социальной трансформации в направлении постпотребительской гражданственности, так и то, как она может измениться в постпотребительском обществе.

Зачастую доминирующий императив рассматривает университеты как инструмент экономического прогресса и поставщиков выпускников, функционирующих в современном капиталистическом ландшафте. В этом контексте создание ценности обсуждается только с капиталистической точки зрения с акцентом на экономический рост, потребление и конкуренцию. Более того, высшее образование рассматривается прежде всего, как пропуск к высокооплачиваемым должностям,

как инвестиция, которая, как ожидается, принесет финансовую отдачу на рынке труда, но не как место для осмысленного обучения. В конечном итоге это приводит к экономически ориентированному взгляду на высшее образование, где знания, навыки, учебные программы и академические квалификации неизбежно приобретают денежную ценность и выполняют экономическую функцию. В современном высшем образовании ценности и практики все больше связаны с потребительскими ожиданиями и убеждениями в экономическом росте (Эргардт-Мартинез и др., 2015), тем самым укрепляя и продвигая связь между гражданственностью и потреблением.

Для противодействия этой взаимосвязи между гражданственностью и потреблением, а также для того, чтобы университеты могли стимулировать развитие гражданственности в период постпотребительства, высшее образование должно рассматриваться прежде всего, как важное место, где люди могут учиться, взаимодействовать и представлять себе разное будущее. Концепция гражданственности в период постпотребительства рассматривает студентов и преподавателей как активных участников социальных преобразований, осознающих свою ответственность в условиях нынешнего мультикризиса и стремящихся создавать и использовать знания. Цель состоит в том, чтобы внести вклад в создание более справедливого в социальном, климатическом, экономическом и политическом плане мира и подчеркнуть гражданственность как ценности и практики, основанные на достаточности, устойчивости и благополучии. В контексте высшего образования, гражданственность в условиях постпотребления требует понимания практики обучения и получения знаний как процессов участия, имеющих ценность самостоятельно и не поддающихся описанию только в экономических терминах и в рамках рыночных программ. Высшее образование должно заявить о своей внутренней ценности, которую нельзя и не следует измерять в капиталистических терминах. Четкая цель высшего образования для гражданственности в условиях постпотребления заключается в том, чтобы студенты и преподаватели могли представлять, исследовать, развивать, оспаривать и осваивать новые пути для достижения цели, которая заключается в том, чтобы жить хорошо в рамках ограничений и способствовать общесистемному сокращению потребления. Таким образом, выпускники всех специальностей могут со временем изменять и преобразовывать промышленность, а не просто функционировать в ее рамках.

Хотя университеты могут казаться безнадежными и погрязшими в капитализме и неограниченном

потреблении, я утверждаю, что надежда есть, и что студенты и преподаватели находятся в университете, потому что хотят учиться, исследовать и менять мир. Как отмечает Кэрол А. Тейлор (2017), «значение высших учебных заведений заключается в том, что... они, возможно, все еще предлагают большую открытость для возникновения новой этической субъектности и большую спонтанность для совместного конструирования преподавания и обучения посредством совместных действий» (стр. 235). Переход к гражданственности, ориентированной на постпотребление, – это борьба, которую преподаватели и студенты должны понимать как политическое и образовательное начинание. Поэтому необходимо признать, что преподавание и обучение никогда не являются нейтральными процессами, а всегда имеют политическое и этическое измерение.

С педагогической точки зрения, высшее образование для граждан постпотребительского периода может искать вдохновение в критической педагогике и работах Пауло Фрейре (1970) и других. Основываясь на этом подходе, преподавание может создавать возможности для студентов научиться задавать сложные вопросы о существующем положении дел и представлять себе иное общество и образ жизни. Для этого необходима педагогика, рассматривающая аудитории как пространства для совместного творчества, в которых существует возможность для воображения и надежды. В основе этой работы лежит диалогическая практика, создающая пространство для обучения друг у друга и совместного обучения, признавая каждого человека как личность, находящуюся в процессе становления. Рассмотрение образования с этой точки зрения открывает возможности для поощрения критического мышления. Более того, преподавание необходимо понимать, как связанное с окружающим миром и человеком. Если следовать этой линии рассуждений, в основе образования лежит гуманизация – как процесс становления более полноценным человеком при помощи критической, диалогической практики. В то же время гуманизм не следует понимать как превосходство человека, а скорее как указание на ответственность, которую несут люди за развитие нынешнего мультикризиса и за способы его преодоления.

С учетом сказанного, диалог и практика являются двумя центральными идеями. Диалог представляет структурированное и целенаправленное общение между людьми с целью изучения темы с разных точек зрения. В отличие от дискуссий, диалог не ставит целью убедить кого-либо, а скорее приглашает других к более полному пониманию темы, то есть предоставляет возможность поразмышлять о субъективных реальностях в процессе их формирования и переосмысления. В то же время

диалог не следует понимать, как простую технику, а скорее как часть исторического прогресса в становлении человека. Кроме того, педагогика гражданственности в постпотребительский период должна учитывать то, как нечеловеческие существа (растения и животные) могут стать частью этих диалогов. Пауло Фрейре описывает практику как процесс размышления и действия в отношении мира с целью его преобразования по мере его непрерывного и одновременного развития. Высшее образование для гражданственности в постпотребительский период подразумевает совместное создание практики, которая сочетает в себе способы поиска и создания знаний, а также действия на их основании. Кроме этого, требуется вовлечение в рефлексивные, преобразующие действия с другими людьми, не только в университете, но и как часть того, как проживать жизнь.

Опираясь на эти идеи, я утверждаю, что высшее образование как практика диалога может создать пространство возможностей для студентов и преподавателей учиться друг у друга, признавая каждого человека как личность, находящуюся в процессе становления. Таким образом, высшее образование открывает возможности для поощрения критического мышления и постановки вопросов, или того, что Пауло Фрейре называет «**формированием осознанности**» – процессом углубления понимания социального мира. Именно в этом пространстве студенты и преподаватели могут представлять, исследовать, развивать, оспаривать и взаимодействовать с новыми путями для достижения цели – жить благополучно в пределах возможностей планеты. Цель заключается не в том, чтобы студенты боролись за кого-то другого, а в том, чтобы у них была возможность открыть для себя собственные достойные дела. Навязывание политических позиций другим отрицает возможность диалога, но обучение студентов надежде необходимо в условиях мультикризиса, в котором мы находимся, и когда неолиберальная идеология и капитализм затрудняют радикальное мышление, мечты о другом обществе и принятие мер.

В дальнейшем высшее образование должно стимулировать и развивать императив, который делает акцент на коллективном, а не на индивидуальном, на доверии, а не на подотчетности, на общей ответственности, а не на контроле и надзоре. Императив, прославляющий такие ценности, как смирение, уязвимость, любопытство, открытость, сердечность и забота о других. Это императив, в котором то, кто вы есть и как вы понимаете себя, больше не зависит от того, что вы потребляете и чем владеете. Как уже отмечалось, высшее образование играет ключевую роль в формировании перехода к обществу постпотребления,

и в то же время ему необходимо постоянно меняться и переосмысливать себя в этом процессе. Этот переходный процесс должен в полной мере включать в себя не просто представительство, а участие и диалог в различных контекстах для совместного создания новых форм высшего образования. Высшее образование в постпотребительском обществе будет существенно отличаться от сегодняшнего и станет местом, где основное внимание будет уделяться обучению и пониманию с целью постоянного формирования путей к более справедливому миру. Высшее образование для постпотребительского общества и в постпотребительском обществе – это место, где студенты и преподаватели могут прийти к «моменту, когда мы решаем, достаточно ли мы любим мир, чтобы взять на себя ответственность за него и одновременно спасти его» (Арендт, 1968).

Источники

Arendt, H. (1968). *The crisis in education*. In *Between past and future* (pp. 173–196). Penguin Books.

Ehrhardt-Martinez, K., Schor, J. B., Abrahamse, W., Alkon, A. H., Axsen, J., Brown, K., Shwom, R. L., Southerton, D., & Wilhite, H. (2015). *Consumption and climate change*. In R. E. Dunlap & R. J. Brulle (Eds.), *Climate change and society: Sociological perspectives* (pp. 93–126). Oxford University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.

Litfin, K. (2016). *Person/planet politics: Contemplative pedagogies for a new Earth*. In S. Nicholson & S. Jinnah (Eds.), *New Earth politics: Essays from the Anthropocene* (pp. 115–134). The MIT Press.

Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.

Sutoris, P. (2022). *Educating for the Anthropocene: Schooling and activism in the face of slow violence*. The MIT Press.

Taylor, C. A. (2017). *Ethically important moments in the higher education space of appearance: Renewing educative praxis with Arendt*. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 231–241.

Стратегии без границ: «Банки времени» в студенческой аудитории

Мелани Э. Л. Буш, доктор философских наук, магистр общественного здравоохранения, Университет Адельфи, Сеть солидарной экономики США (US Solidarity Economy Network) melanie.e.l.bush@gmail.com

Паллави Варма Патил, Ашока-траст для исследований в области экологии и окружающей среды (Ashoka Trust for Research in Ecology, and the Environment, ATREE), Индия pallavi.vp@gmail.com

Краткое описание

В данной статье рассматривается радикальная педагогика, применяемая в преподавании курсов по изучению альтернатив тем решениям, которые основаны на доминирующих мейнстримных экстрактивных идеологиях в США и Индии.

Чтобы студенты могли ознакомиться с альтернативной экономической моделью, задания предусматривают установление «банка времени». Мы описываем исторический контекст, теоретические основы и практическое воздействие. Мы подробно рассказываем о том, как это сотрудничество, развивавшееся в виде трансграничного обмена посредством виртуального взаимодействия, служит источником вдохновения и может с легкостью переноситься в различные условия.

Ключевые слова

«Банки времени»
Трансформационное образование
Практическая педагогика
Альтернативная экономика

В этой статье мы обсуждаем педагогику, основанную на теоретической концепции, признающей наш исторический момент как заключительный этап колониализма, формировавшего глобальные и локальные социальные отношения на протяжении последних 600 лет. Мы представляем инициативу, основанную на принципах и практиках, бросающих вызов основным капиталистическим и колониальным способам организации общества и удовлетворения его базовых потребностей, а также многим принципам колониального мира, ориентированного на разделение, полярность, индивидуализм, иерархии и частные решения. На практике это просто, осуществимо и практично, но при этом обладает неограниченным потенциалом – как материальным, так и духовным, – заставляя нас переосмыслить свои отношения друг с другом и с миром. Таким образом, мы делимся своим опытом двухлетней разработки проекта, который отражает дух этого специального выпуска. Процесс участия в «банке времени» меняет представление о том, чего реально можно достичь. Опираясь на этот простой пример, мы можем рассмотреть и расширить другие способы бросить вызов базовым структурам, идеологиям, практикам и системам убеждений.

Проектирование исследования

«Банки времени» – это увлекательная, ориентированная на сообщество форма солидарной экономики, где валютой является время, а не деньги. Час своего времени эквивалентен часу времени другого человека, независимо от задачи, что уравнивает различные виды работы, придавая каждому из них одинаковую ценность. Это подтверждает ценность каждого вклада и признает, что мы нужны друг другу. В отличие от бартерной системы, «банки времени» основаны на принципе коллективных потребностей и предложений. Группа договаривается об условиях предложений, будь то в единицах времени или в чем-то другом.

Каждый участник группы делится тем, что он может предложить, – например, час работы в саду, приготовление еды, уборку, поездку на машине или даже просто выслушать. Они также отмечают, в чем им нужна помощь, – репетиторство, языковые курсы, помощь при переезде или просто общение. Возможности ограничены только рамками, установленными группой. Кто-то может помочь подобрать подходящие кандидатуры для чего-либо, или же отдельные участники могут обращаться друг к другу, чтобы найти нужные предложения и удовлетворить свои потребности. Ведется учет, чтобы обеспечить справедливость в обмене. Периодически группа может собираться вместе, чтобы делиться опытом и совершенствовать процесс. Эта работа способствует взаимопониманию и обогащает отношения, коллективизируя людей и их понимание ситуаций на уровне сообщества, а не только между отдельными людьми. Ресурсы, навыки и потребности также коллективизируются. «Банки времени» работают по принципу «Я получаю от отдачи столько же, сколько и от получения». Они связаны с духом *Ubuntu*, *Buen vivir*, the Gandhian spirit of [anubandh \(веб-сети\)](#), *Zapatista caracoles* и многими традиционными способами жизни коренных народов. [«Плюриверс: Словарь пост-развития» \(«Pluriverse: A Post-Development Dictionary»\)](#) содержит краткие описания многих из этих деколониальных способов мышления.

Описанная структура адаптируема к различным условиям, поскольку участники сами определяют параметры. В наших случаях деятельность была структурирована при помощи курсовых заданий – одно из них представляло собой семинары для первокурсников в Adelphi University (Гарден Сити, Нью-Йорк) под названием «Сообщество, любовь и справедливость», а другое – семестровый курс для аспирантов второго курса под названием «Живые утопии», предлагаемый в Университете Азима Премджи (Бангалор, Индия) в 2021 году. Сейчас «Живые утопии» предлагается за пределами университета в виде краткосрочного курса, проводимого различными общественными организациями, с использованием «банков времени» в качестве ключевого педагогического метода.

Процесс, обучение и уроки

Курс «Живые утопии» рассматривает несколько исторических и современных концепций «хорошего общества». Курс предназначен для всех, кто считает, что нынешняя модель бесконечного экономического роста, основанная на промышленности, которую мы называем «индустриализмом», рухнула или находится в серьезном кризисе, что указывает на острую необходимость создания альтернативного мира во всех сферах, будь то экология, экономика, политика, культура,

образование или технологии. С помощью краткосрочных и семестровых курсов мы стремимся помочь участникам осознать неотложность борьбы с кризисом индустриализма в современном мире и познакомить их с различными альтернативными вариантами. К ним относятся отрицательный экономический рост, анархизм, Ганди и сварадж Тагора, экофеминизм, взгляды коренных народов, Всемирный индекс счастья и радикальная экологическая демократия. Ключевым разделом является «переосмысление экономики», в рамках которого преподаватель курса (Паллави) исследовал способы внедрения новых идей в альтернативные экономические модели, с которыми студенты обычно не сталкиваются в повседневной жизни.

Благодаря группе GTA (Global Tapestry of Alternatives, [Глобальное сплетение альтернатив](#)) [PeDAGoG \(Post-Development Academic-Activist Global Group, Глобальная группа академиков-активистов постразвития\)](#), я знала, что Мелани (Буш) преподает похожий курс и что она использовала систему «банк времени» в своей аудитории. Я связалась с ней, и она любезно поделилась своими методическими материалами и программой курса, которые я затем адаптировала под контекст своего занятия. Мы обе чувствовали, что после COVID-19 установление связей между студентами стало важнейшим компонентом их учебного процесса.

Мои студенты (40 человек) перечислили три вещи, которые они могли бы предложить, и три вещи, которые они хотели бы получить в качестве одночасовых сделок. Я создала простую таблицу в Google Sheets с их именами и отдельной колонкой для предложений и потребностей. Им нужно было заполнить ее во время занятия после обсуждения заданного им материала о кооперативах Мондрагон (Mondragon Cooperatives). Это заняло около 15-20 минут, и все могли видеть записи друг друга. В список входили предложения или просьбы о помощи в написании текстов, парикмахерских услугах, компании для наблюдения за птицами, велосипедной прогулке, уроке рисования, разговоре о книгах о фантастике, фильмах, песнях, обучении языку, кулинарных уроках и проверке заданий. Студенты выразили огромную потребность в общении, например, для совместного просмотра фильма, для откровенных разговоров, для походов в центр города и знакомства с местной кухней, а также в партнере для настольных игр.

В конце этого упражнения студенты сами подбирали себе партнеров, исходя из своих предложений и потребностей. У них было две недели на завершение обмена. По завершении студенты должны были написать индивидуальные размышления, включив в них материалы для чтения по теме и свой опыт. Некоторые

восприняли отведенный час буквально, а другие провели вместе целый день или вечер, спонтанно. Двое студентов посчитали, что первоначальный процесс подбора партнеров был очень похож на онлайн-знакомства – все старались произвести наилучшее впечатление, потому что знали, что у всей группы есть доступ к таблице в Google Sheets.

Как преподаватель, я была причастна к миру социальных взаимодействий, который это упражнение открыло для студентов. Молодежь, кажется, настолько тесно связана через социальные сети и другими способами, что их одиночество и уязвимость в поиске связей реальных застали меня врасплох. Пандемия была одной из причин. Однако, с другой стороны, это мировая тенденция к росту индивидуалистического образа жизни. Я считала само собой разумеющимся, что для выпускников университетов, особенно в индийском университетском контексте совместного проживания и обучения, не составит труда завести друзей, искать или предлагать помощь. Однако, читая их размышления о том, как этот «банк времени» заставил их столкнуться лицом к лицу со своим одиночеством, я была глубоко встревожена. Самыми простыми, но наиболее востребованными были дружеские отношения: поиск помощи в том, чего участникам не хватало, и предложения помощи в том, в чем они были хороши. Такое общение приносило студентам чувство удовлетворения. По истечении 15-ти дней в аудитории произошли заметные изменения. Посещаемость резко возросла, увеличилась активность в плане комментариев и вступительных замечаний по поводу содержания курса. Между студентами ощущалось явное чувство товарищества. Многие студенты говорили, что, когда они только начинали, им трудно было признать, что они одиноки и им не хватает друзей.

Далее приведены некоторые выдержки из их размышлений:

Самый важный вывод из этого занятия заключался в том, что оно помогло нам на собственном опыте убедиться в необходимости укрепления связей и социальных отношений в сообществе. Создание и долговечность многих «живых утопий», которые мы обсуждали в последние несколько недель, требуют именно такой работы, и это занятие позволяет нам испытать это на практике, в меньшем масштабе (Участник А).

Размышляя над ключевыми выводами нашего занятия, я смогла понять и связать многое из того, что мы обсуждаем на занятиях, а также за их пределами. Необходимо быть свободным и жить жизнью, наполненной смыслом и взаимосвязью в

рамках заданных границ. Нужно разбить все на части и найти небольшие связи, простые механизмы и жизнь, окружающие нас в сообществе (Участник В).

Занятие с «банком времени» показало, что даже небольшой вклад личного времени и заботы друг о друге приносит счастье, которое нельзя купить за деньги (Участник С).

Опыт «банков времени» в Adelphi

На семинаре «Сообщество, любовь и справедливость», помимо участия в «банке времени», студенты прошли обучение развитию навыков «диалога». Целью было построение коммуникации между людьми с разным опытом и взглядами. Эти занятия позволили студентам применять теоретические и интеллектуальные знания в реальном времени на практике. Они осваивали социальные отношения новыми способами, которые порой кажутся непривычными и поначалу сомнительными, и невыполнимыми. Сам акт «попытки» открывает путь к размышлениям о том, что возможно, а что нет. Подвергаются сомнению основные предпосылки их мышления о социальном мире, о себе и о силе обучения. Студенты порой были поражены тем, как простое занятие могло радикально изменить то, что, как им казалось, они знали, например, о коммерциализации всего или об идее, что каждый может что-то дать и извлечь пользу из вклада других людей.

В 2022 году студенты наших курсов собрались вместе, чтобы пообщаться и поделиться своими размышлениями на [вебинаре](#) «Стратегии за пределами границ: истории «банков времени», организованном GTA. Участники подтвердили трансформационный и практический потенциал этой деятельности. Нам это ничего не стоило, всего несколько онлайн-встреч – и потребовало большой взаимной щедрости. Мы, как преподаватели и как люди, получили огромную поддержку и обмен идеями по всему миру. В информационном бюллетене GTA было задокументировано это индийско-американское [«сотрудничество через границы»](#).

Начиная с того уровня, на котором находятся студенты, и требуя от них простых ответов на то, что они могут предложить и в чем нуждаются, мы побуждаем их переосмыслить свои предположения. Таким образом, эта простая деятельность обладает трансформационным потенциалом. Рефлексивное обсуждение после обмена мнениями имеет решающее значение для теоретического осмысления силы этой деятельности и ее большей значимости в контексте системных и структурных факторов. Можно утверждать, что сам опыт оставляет на них отпечаток. Они могут вернуться спустя годы и сказать: «Вы изменили мою жизнь». Формирование

нового образа мышления о том, как мы взаимодействуем друг с другом, создает ту силу, которая нам необходима в данный момент, хотя и через долгосрочный процесс.

Одним из наиболее мощных аспектов этого проекта — как в каждом конкретном случае, так и в рамках нашего сотрудничества — является то, что эта модель обмена легко заменяется и адаптируется. Она может быть более структурированной и формализованной или оставаться удивительно простой. Она может иметь администратора или управляться участниками. Она может быть краткосрочной или долгосрочной. Она может быть локальной, региональной или даже глобальной. Несколько примеров приведены далее для справки. Хотя для нас «банки времени» были частью формальной образовательной среды, многие или большинство из них внедрены в другие системы солидарной экономики и альтернативные практики внутри сообществ.

Мы находимся в очень специфическом историческом моменте, когда основы социальных отношений и общественных порядков все чаще подвергаются сомнению, поскольку основные человеческие потребности не удовлетворяются, а насилие распространено во всем мире. Нам необходимо укреплять силу и солидарность. Участие в таких проектах, как «банки времени», может позволить людям осознать, что у нас могут быть общие цели, мы можем находить простые и радостные способы создавать сообщества и заботиться о себе, и что мы можем прямо сейчас вместе работать над достижением этой цели.

Некоторые другие модели: TimeBanks.Org [hOurworld®](http://hOurworld.org)
[Рынок предложений и потребностей](#)

[Решение для «банка времени» – 7 шагов, которые помогут вам начать использовать «банк времени» уже сегодня – «Банк времени», которым можно делиться «Банк времени» – идея, время которой пришло? - Журнал YES! Решения для журналистики](#)

ПРИМЕРЫ МАТЕРИАЛОВ

1. Выдержка из электронной таблицы банка времени, которую заполнили студенты из учебного проекта «Живые утопии», Индия

		Предложение	Предложение	Предложение	Потребность	Потребность	Потребность
	Ваше имя	Отсутствие денег наличными	Просто предложите и оцените свои навыки	Один час вашего времени			
1	С.	Может обучать танцам	Ходить вместе по магазинам	Преподавать телугу	Изучать хинди и каннада	Готовка	Ездить по местам в Бангалоре
2	Р.	Массаж головы	Настольный теннис	Обсуждение любых тем	Готовка	Рисование	Хочет изучить язык каннада
3	Дж.	Может делать массаж	Может научить настольному теннису	Может вместе ходить гулять	Готовить и обедать вместе	Научиться ухаживать за собакой	Академическое чтение
4	С.	Может фотографировать	Можно вместе заниматься спортом	Предлагает помощь по редактированию			
5	Р.	Повышение морального духа и навыки слушания	Быстрые и здоровые рецепты	Забавные эскизы	Уход за домашними животными	Партнер по настольному теннису	Компания по наблюдению за птицами (иметь бинокль, требуется партнер)
6	А	Может посидеть с животным/ человеком/ предлагает компанию	Может помочь с очисткой CV	Академическое письмо, помогает с заданиями	Хочет изучить основы каннады	Требуется компания во время обеда в университете	Компания для сопровождения на уроки музыки

2. Инструкции, которые получили студенты, изучающие «Сообщество, любовь и справедливость» (Adelphi U, Нью-Йорк)

Инициатива солидарной экономики – «Банк времени»

Цели обучения: Данный проект развивает у участников способность формулировать и применять на практике:

- Что означают сообщество, любовь и справедливость? Демонстрировать повышенное понимание смысла и значения этих принципов в социальном контексте как идей и практик, – как по отдельности, так и во взаимосвязи друг с другом.
- Как они проявляются на практике? Определите и опишите системные, структурные и индивидуальные примеры этих принципов.
- Какое отношение они имеют ко мне/нам? Проведите самоанализ факторов, формирующих ваши основные ценности, убеждения и взгляды; принципов, которые вы используете в качестве руководства для того, чтобы быть социально ответственным и активным участником общества, и их актуальность для различных сообществ.
- Как мы можем использовать эти ценности в качестве руководства для практики? Сформулируйте, как эти принципы могут внедряться формальными и неформальными способами в вашу повседневную практику сейчас и в будущем.

К указанной дате выполните эту часть задания.

Вторник, 7 ноября	Заполните анкету (Google-форма или любой другой способ сбора информации), указав: <ul style="list-style-type: none"> • имя • 3 вещи, которые вы можете предложить (ОТДАЮ) • 3 вещи, в которых вы нуждаетесь (НУЖДАЮСЬ) • контактную информацию 									
		A	B	C	D	E	F	G		
	1		ОТДАЮ	ОТДАЮ	ОТДАЮ	НУЖДАЮСЬ	НУЖДАЮСЬ	НУЖДАЮСЬ		
	2	Екатерина	Могу помочь с домашним заданием	Есть билеты на концерт	Могу подвезти на машине	Советы по учебе	Рекомендации по питанию	—		
	3	Амина	Дружеское общение	Советы	Организация	Помощь с едой	Советы	Дружеское общение		
	5	Наталья	Подскажу, как что-то сделать	Расскажу о сбалансированном распорядке дня	Поговорю о любых проблемах, которые есть	Помощь в организации	Помощь в упрощении повседневных дел	Помощь в учебе		
Понедельник, 14 ноября	Согласуйте расписание с теми, с кем вы договорились, и договоритесь о времени обмена (вы предоставляете и получаете помощь). Запишите даты в таблицу отслеживания (Progress Tracker). <ul style="list-style-type: none"> • Участник, который получает помощь, отвечает за организацию встречи. • После встречи можно изменить вклад каждого участника. 									
	ВАЖНО: <ol style="list-style-type: none"> 1. Получатели называются преподавателями 2. Все обновляют общую таблицу 3. После общения с одногруппником можно изменить, что вы даёте или получаете 									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
	1	№	Контактная информация	Получает от	Получает	Даёт		Даёт	Даёт	Примечания / Дата встречи
	2	1	Екатерина	Наталья	Советы по учебе	Дружеское общение		Помощь с организацией	Подвезти на машине	10.11.2023
	2	2	Амина	Абдулла	Советы	Помощь с едой		Советы	Дружеское общение	11.11.2023
4	3	Абдулла	Ванесса	Советы по питанию	Помощь с учебой		Дружеское общение	Помощь в организации	12.11.2023	
5	4	Наталья	Павел	Рекомендации по питанию	Советы по учебе		Подвезти на машине	Дружеское общение	13.11.2023	
Отслеживайте свой прогресс:										
	1	A	B	Получил (Received)	Дал (Gave)	Опубликовано (Posted in)	Сдано (Submitted)			
2	1	Екатерина		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2	2	Амина		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
3	3	Абдулла		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
4	4	Наталья		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
5	5	Абдулла		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Понедельник, 21 ноября	Завершите оба компонента: оказание помощи (giving) и получение помощи (receiving). Минимум: 1 час на каждый компонент. Опубликуйте рефлексию в Moodle: ваш опыт и как он связан с темой курса.									
Понедельник, 28 ноября	Загрузите итоговый отчёт (Project Summary) в Moodle. Отчёт должен включать: <ul style="list-style-type: none"> • Описание: что вы сделали (и как давали, и как получали помощь). • Рефлексию: ваш опыт (что вы чувствовали, как изменилось ваше понимание обмена). • Анализ: что это значит в контексте темы курса, чтений и обсуждений. Эссе (2 страницы) должно включать минимум 3 источника по темам: экономика солидарности, общие ресурсы (commons), тайм-банкинг или другие изученные темы. Как этот опыт отражает социальные изменения на практике? Следуйте общим требованиям к письменным заданиям из syllabus.									



Часть 4

Фокус на неформальном образовании

Рожденные в борьбе в Аргентине: народные школы вместе с/внутри/ против государства

Гэри Л. Андерсон, почетный профессор, Нью-Йоркский университет, США
gary.anderson@nyu.edu

Дипти Десаи, профессор, Нью-Йоркский университет, США
dd.25@nyu.edu

Ана Инес Герас, профессор, Национальный университет Сан-Мартин, исследователь,
CONICET, Аргентина
aheras@unsam.edu.ar

Кэрол Энн Сприн, доцент, Нью-Йоркский университет, США
spreen@nyu.edu

Краткое описание

Экономический спад в Аргентине в конце 1990-х годов создал условия для появления ряда альтернативных социальных организаций, которые были самоуправляемыми или созданными с нуля безработными, социальными активистами, художниками и педагогами. Здесь мы описываем одну из таких социальных организаций, *Bachillerato Popular IMPA*, которая расположена в заброшенной фабрике, переоборудованной в рабочий кооператив.

Ключевые слова

Народное образование
Прообраз
Третье пространство
Горизонтализм
Посткапитализм

Избрание в 2023 году правого президента Хавьера Мелеи продолжает цикл более чем 50-летней необычайной политической борьбы в Аргентине, вызванной поддерживаемой США жестокой военной диктатурой (1976–1983 гг.) и экономическим спадом, который привел к масштабной депрессии 2001 года, обусловленной десятилетиями экстремальной неолиберальной политики. Экономический кризис в Аргентине, начавшийся в середине 1990-х годов, породил беспрецедентный уровень безработицы и бедности в стране и вынудил многих рабочих занять заброшенные предприятия с целью создать рабочие места в тех условиях, когда найти работу было совершенно невозможно.

В этой главе мы описываем, как в рамках рабочих кооперативных предприятий создавались народные школы, или народные средние школы (*Bachillerato Popular*), и как они вдохновлялись народным образованием. С момента создания первых «бачи», как их называют в просторечии, по всей Аргентине было создано более 100 подобных школ, что делает их неотъемлемой частью более широкого движения за позитивное сопротивление, стремящегося предвосхитить посткапиталистическое общество, основанное на кооперативизме и солидарности.

Народная школа IMPA (**Bachillerato Popular IMPA**) — это «бачи», расположенная в здании первой занятой фабрики в Буэнос-Айресе IMPA (*Industria Metalúrgica y Plástica*); здание было захвачено рабочими после того, как владельцы покинули его в конце 1990-х годов. IMPA сейчас — один из более чем двухсот рабочих кооперативов в Аргентине. Бачи возникли вместе с движением за захват или «возвращение» заводов в собственность и управление ими как кооперативами, принадлежащими рабочим. В 2004 году в здании фабрики IMPA была открыта первая бачи, со специализацией по кооперативизму рабочих.

Наше обсуждение программы народной школы IMPA является частью более масштабного исследования и книги под названием «Создание третьих пространств обучения для посткапитализма: уроки от педагогов, художников и активистов», которая включает в себя данные о третьих пространствах обучения в Буэнос-Айресе и Нью-Йорке. Согласно теоретикам третьего пространства, если первое пространство представляет нашу культурную идентичность и повседневную жизнь, а второе пространство представляет гегемонию доминирующих (неолиберальных или колониальных) сил, которые пытаются нас определить, то третье является гибридным пространством, в котором можно исследовать вопросы господства, власти и эмансипации (Бхабха, 1994/2002). Как генеративное место, третье пространство обучения позволяет нам представить радикально новые способы обучения и совместной работы, взаимодействия друг с другом и, в процессе, найти новые способы обучения и бытия.

Теория посткапитализма утверждает, что пространства, представляющие посткапиталистический мир, находятся вокруг нас, если мы знаем, где искать. Теория предвосхищения предполагает, что мы можем построить мир, в котором хотим жить, одновременно участвуя в позитивном сопротивлении, направленном на изменение политики и структур, поддерживающих нынешнюю неравную форму монополии и капитализма, движимого финансами. Однако в конечном итоге именно обучение, происходящее в этих пространствах, приводит к контргегемонистским знаниям, новым социальным отношениям солидарности, восстановлению знаний коренных народов и других угнетенных знаний, а также расширению того, что мы считаем образовательными пространствами. Именно создание глобальных сетей солидарности между этими пространствами потенциально может сделать их достаточно сильными, чтобы снизу бросить вызов гегемонистской власти.

Учителя из *Bachillerato Popular IMPA* выпустили книгу о своей педагогической деятельности под названием

«Political Praxis and Popular Education: Notes on an Emancipatory Pedagogy in the Classrooms of IMPA Secondary School» (*CEIP-Histórica*, 2016). Другая книга, «Popular Education and Critical Pedagogy: Stories from the Global South», написана в соавторстве с несколькими директорами бачи.

Объединение государства и гражданского общества

Народные школы испытывали трудности во взаимоотношениях с государством (не являясь антигосударственными) и ввели термин «народная государственная школа», чтобы выделиться как общественные организации, которые, будучи государственными, одновременно создают контргегемонистское образование в маргинализированных сообществах. Переосмысление школ как общественных и народных создает продуктивное напряжение между народными знаниями сообщества и официальными академическими знаниями. Народные государственные школы стремятся порвать с грамматикой традиционных государственных и частных школ, а также с официальными знаниями и установками, которые они навязывают маргинализированным учащимся и сообществам (*CEIP-Histórica*, 2016). Именно поэтому они настаивают на том, что не занимаются приватизацией, а создают то, что Нэнси Фрейзер (2019) называет «низшим контробществом», в котором маргинализированные группы создают контрдискурсы и практики для продвижения альтернативных интерпретаций своей идентичности и интересов.

Bachillerato Popular IMPA — это самоуправляемое учебное заведение, созданное активистами и членами местного сообщества. Благодаря этому оно пользовалось определенной автономией от государства (и его официальной учебной программы), но испытывало трудности с получением государственной поддержки для оплаты труда учителей и сертификации своих выпускников. На протяжении восьми лет, прежде чем народная школа IMPA наконец-то получила финансирование от Министерства образования, она испытывала проблемы с поддержанием работы волонтеров и покрытием накладных расходов. Большинство учителей имели постоянную работу в государственных школах и преподавали в IMPA в виде социальной активности. Эта игра между внешним контролем, ресурсами и автономией продолжается во многих гибридных пространствах, находящихся на стыке государства и гражданского общества.

В организационном плане школа стремится удовлетворить потребности учащихся, находящихся на этапе взросления, из малообеспеченных,

маргинализированных сообществ. Например, в результате обсуждений на собраниях, *Bachillerato Popular IMPA* построила детский сад, где учащиеся могут оставлять своих детей, пока они на уроках; учителя внесли процент от своей зарплаты на его строительство и содержание. В каждом классе школы работают два учителя, чтобы обеспечить внимание к каждому учащемуся, а основная учебная программа преподается с понедельника по четверг, оставляя пятницу свободной для индивидуальных занятий. Последняя особенность обусловлена тем, что существуют проблемы с регулярной посещаемостью, и учащимся нужен день, когда они могут повторить пропущенный или непонятный материал, чтобы не отстать.

Рабочие и активисты IMPA также создали действующий культурный центр, рабочий музей, независимую радио- и телестанцию, а совсем недавно – университет. «Рабочий университет» имеет программу подготовки учителей, направленную на развитие педагогических навыков и методов преподавания в народных школах по всему городу и стране.

Контргегемонистская учебная программа и педагогика

Благодаря участию в формировании консенсуса в рамках своей головной организации (CIEP), бачи придерживаются следующих практик, которые отличают их от большинства государственных и частных школ: 1) приверженность кооперативизму и самоуправлению, 2) участие учащихся и учителей в принятии решений на собраниях трудового коллектива, 3) взгляд на школу как на политический проект, 4) создание нового педагогического субъекта, 5) возвращение к традициям рабочего образования и их актуальности для других возникающих социальных движений и 6) вызов традиционному образованию с точки зрения народного образования. Подобно школам, участвующим в бразильском движении безземельных рабочих (Тарлау, 2019), с которым они себя отождествляют, народные школы рассматривают себя как часть более широкого низового социального движения, стремящегося переосмыслить аргентинское общество.

Под влиянием концепции критического сознания Пауло Фрейре и аргентинских прогрессивных педагогов Ольги и Летиции Коссеттини, которые продвигали активное обучение, «бачи» привержены контргегемонистской педагогике не только в учебной программе, но и в социальных отношениях в классе и в более широкой культуре школы. Мы знаем, как выглядит обучение в большинстве формальных классных помещений. Когда мы говорим о педагогике третьего пространства или о третьих пространствах обучения, мы не имеем в виду

обучение в его индивидуалистическом, неолиберальном значении, которое Биеста (2021) называет «обучением» («*learnification*»). Биеста утверждает, что без понимания того, что такое обучение и для чего оно нужно, оно становится частью современного дискурса о человеческом капитале, который связывает обучение на протяжении всей жизни с полезностью человека для экономики.

Расположенные на территории бывших предприятий, эти школы отражают культуру рабочего кооператива, представляющего собой пространство для обучения посредством участия в управлении и социальной солидарности. Большинство бачи, в соответствии с профессией и кооперативным управлением заводами, на территории которых они расположены, обучают кооперативизму как альтернативной форме социальных отношений и организации, а также как перспективной профессии. Благодаря активному обучению, учащиеся управляют школьным магазином как кооперативом, разделяя радости и трудности этой работы. Подобно тому, как рабочие бывших предприятий учатся коллективному управлению предприятием и построению новых форм социальной солидарности, учебная программа третьего пространства должна предвосхищать тот тип общества, в построении которого примут участие учащиеся.

Учащиеся, посещающие бачи, как правило, испытывали недостаток уважения и чувства принадлежности в своих предыдущих школах. В бачи они сталкиваются с культурой принятия, уважения и солидарности. Те, кто работает в третьем пространстве, также признают потребность своих учеников в структуре и возможностях для приобретения культурного капитала доминирующей культуры, но не в ущерб критическому мышлению и сильному чувству гордости за свою собственную идентичность. Напротив, бачи предоставляют учащимся учебную основу для формирования двойной идентичности и работы над преобразованием неравных социальных отношений, а не для стремления вписаться в общество путем отказа от своей классовой, расовой и/или этнической идентичности ради ассимиляции. Как показали многочисленные исследования (Кабрера и др., 2014), именно контргегемонистское образование, создающее у учащихся атмосферу солидарности и уважения к их стигматизированной идентичности, чаще всего мотивирует их к академическим успехам.

Приверженность горизонтализму

Народные бачи придерживаются горизонтальной структуры управления. Собрания в школах призваны стать пространством для участия, где ученики и учителя совместно разрабатывают программу и имеют право

голоса в управлении школой. Соавтор Андерсон посетил Bachillerato Popular IMPA со своими аспирантами в день собрания, где ученики IMPA поднимали вопросы – от того, как лучше отапливать классы зимой, до необходимости выражать солидарность со школами, которые не получают сертификацию от городского департамента образования. В ходе обсуждения последнего вопроса одна из учительниц объявила, что на следующий день состоится акция протеста у здания муниципального управления образования в знак солидарности с другими бачи, и пригласила учащихся принять в ней участие.

Андерсон и его аспиранты присутствовали на этой акции протеста, в которой приняли участие, возможно, около сотни учащихся и учителей из нескольких народных школ. Помимо обсуждения с учениками истории народных школ и проблем, против которых они протестовали, учителя организовали уроки рисования для создания баннеров и плакатов, а также провели занятие йогой с некоторыми из учащихся. Таким образом, протест использовался для предоставления некоторых аспектов формального образования, в то время как само участие в протесте стало частью воплощения их политического воспитания.

Заключение

Хотя бачи представляют собой отход от традиционных государственных школ, они сталкиваются со многими из тех проблем, что и государственные школы, расположенные в маргинализированных сообществах. Наша цель заключается не в том, чтобы романтизировать бачи или другие «третьи пространства» обучения. Например, некоторые собрания лучше других обеспечивают демократическое участие, а некоторые учителя лучше других сочетают межличностные отношения со строгим обучением. Создание «третьего пространства» в тени государства – сложная задача, но и его поддержание может быть не менее трудным, особенно когда им руководят социальные активисты. Такие программы или школы могут столкнуться с сильным противодействием со стороны отдельных элементов внутри сообщества или государства. После выборов Хавьера Мелеи в 2023 году бачи и их кооперативам-партнерам придется искать способы выживания перед лицом нападков со стороны государства.

Источники

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Biesta, G. (2021). *World-centered education: A view for the present*. Routledge.

Cabrera, N., Milem, J., Jaquette, O., & Marx, R. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American studies controversy in Tucson. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1084–1118.

CEIP-Histórica. (2016). *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Editorial Naranjo en Flor.

Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born*. Verso.

Tarlau, R. (2019). *Occupying schools, occupying land: How the landless workers movement transformed Brazilian education*. Oxford University Press.



Часть 5

**Переосмысление и отказ
от устоявшихся подходов
через призму деколониальных
и коренных знаний**

Эпистемическая справедливость как основа образовательных трансформаций во имя справедливого будущего

Мария Баларин, старший научный сотрудник, Аналитическая группа по вопросам развития (GRADE), Перу
mbalarin@grade.org.pe

Лиззи О. Миллиган, профессор педагогики и мировой социальной справедливости, Университет Бата, Великобритания
emam25@bath.ac.uk

Краткое описание

Образование играет ключевую роль в ответе на призывы к преобразованиям с учетом неотложных глобальных вызовов. Мы предлагаем переместить акцент в образовательной деятельности на «эпистемическое ядро», чтобы образование могло эффективно способствовать таким преобразованиям. Это ставит знания — и способы, с помощью которых молодые люди могут потреблять, распознавать и производить эти знания — в центр образовательной практики.

Ключевые слова

Образовательные трансформации
 Эпистемическая справедливость
 Педагогика

Стимул мировой политики для образовательных трансформаций

Призывы к срочным преобразованиям в направлении более справедливых и устойчивых обществ сейчас находятся в центре многих мировых политических дебатов. Хотя это подразумевает признание неотложных социальных и экологических проблем, с которыми сталкивается человечество, идея «преобразования» добавляет утопическую точку зрения к нашему представлению о будущем (Собе и Бенавот, 2023). В этом контексте образование позиционируется как ключевой фактор социальных преобразований, необходимых для достижения более справедливого и устойчивого будущего (ЮНЕСКО, 2022).

Однако точные способы трансформации образовательных систем до сих пор являются предметом обсуждений. В то время как баланс между качеством и справедливостью по-прежнему находится под угрозой, и часто узкие представления о качестве доминируют в мировых политических инициативах, необходимость справедливых преобразований становится центральной.

Вопросы справедливости, хотя и понимаются как равенство и не всегда называются прямо, присутствуют в программах образовательной политики, по крайней мере, с момента создания инициативы «Образование для всех» в начале 1990-х годов, и в настоящее время занимают центральное место в Целях устойчивого развития (ЦУР). Первоначальное внимание к расширению доступа к образованию сочеталось с акцентом как на качество, так и на равенство. Хотя это может показаться признаком приверженности справедливости, способ

формулирования этого акцента, особенно в отношении вопросов процесса, педагогики и опыта, заметно расплывчат (МакКоуэн, 2010); кроме того, вопросы равенства часто отодвигаются на второй план в пользу узко определенных целей «качества» (Унтерхальтер, 2019). Это способствует преобладанию зачастую упрощенных предположений о том, как сделать системы образования более инклюзивными, например, просто добавив темы в учебные программы.

Недавние инициативы, такие как работа ЮНЕСКО по будущему образования (ЮНЕСКО, 2022), направлены на решение этой проблемы путем предложения «нового общественного договора», в котором образование должно быть «организовано на принципах сотрудничества, взаимодействия и солидарности», а не на принципах конкуренции и индивидуальных достижений, которые в настоящее время являются доминирующими. Хотя мы согласны с этой программой, мы считаем, что ее можно продвинуть вперед путем переориентации усилий на то, что мы определяем как «эпистемическое ядро» образования – концепцию, которая ставит эпистемическую справедливость в центр образовательных преобразований. Наши аргументы основаны на результатах [JustEd](#) – межстранового исследования с использованием смешанных методов, посвященного роли образования как средства обеспечения справедливости в содействии вкладу среднего образования в устойчивое развитие — и далее теоретически оцененного в работе Баларин и Миллиган (2024). Здесь мы сосредоточимся на наиболее важных результатах исследования в Перу.

Как часто обеспечивается справедливость в школах развивающихся стран

Рисунок 1. Фреска на месте проведения полевых работ (школа) в Лиме – надпись гласит: «Верь, что все возможно»



Источник: JustEd Перу

Перу является показательным примером того, как реализуется справедливость в средних школах, особенно в развивающихся странах. На политическом уровне отчетливо прослеживаются вопросы, связанные со справедливостью, делается акцент на межкультурном образовании, гендерном равенстве, экологически активной гражданской позиции и предотвращении межличностных конфликтов. Однако то, как эти вопросы представлены в существующих политических документах и затем поднимаются в национальной учебной программе, учебниках и на уроках, часто носит поверхностный и формальный характер.

Ярким примером является культурное многообразие, к которому относятся с восторгом и в значительной степени деполитизируют, игнорируя при этом любую связь с реальным опытом несправедливости и дискриминации, с которыми часто связывают культурное многообразие. Школы, особенно в маргинализированных районах, предоставляют учащимся мало возможностей для того, чтобы систематизировать, понимать и применять на практике повседневный опыт дискриминации, изоляции, насилия и общего неблагополучия, характерный для жизни в местах их проживания.

Аналогичным образом, к экологическим проблемам подходят технически, хотя и столь же поверхностно, сосредоточившись на действиях отдельных лиц, не поднимая вопросов о неравном распределении ответственности и воздействии экологических проблем на разных уровнях. Наблюдается и постоянное отсутствие системного мышления, необходимого для понимания взаимосвязи между различными процессами и проблемами.

Один из сквозных вопросов заключается в том, как школы рассматривают эти и другие актуальные темы, как, например, история насильственных конфликтов или гендерное равенство? Здесь распространено то, что мы определили, как «поверхностные педагогические подходы» (Баларин и Родригес, 2024), то есть методы обучения в классе не способствуют развитию у учащихся способности анализировать, размышлять или критически мыслить по различным вопросам. Такие педагогические подходы не позволяют учащимся связывать школьные знания с их повседневным опытом, который часто противоречит нормативным представлениям, полученным в школе; они не помогают учащимся понимать сложности или справляться с трудными или «вызывающими разногласия» вопросами.

Рисунок 2. Место проведения полевых работ (школа) в Лиме



Источник: JustEd Перу

В ходе исследования JustEd мы использовали коллективную методологию, побуждавшую учащихся посредством фотографий, видео и рисунков размышлять о своем опыте и о повседневной несправедливости, с которой они сталкиваются. В итоге ученики смогли (в некоторой степени) сформулировать актуальные проблемы, однако стало ясно, что они не рассчитывают на то, что пространство внутри или вне школы поможет им осмыслить этот опыт и связать его с официальными знаниями. Результатом часто становилось чувство растерянности — ощущение, что их знания о важных для них вещах подобны «незавершенной головоломке», а также сильное чувство неспособности внести свой вклад в изменение или преобразование своей повседневной реальности.

В исследовании JustEd мы подчеркиваем, как эпистемическая справедливость, которую можно понимать как «равенство в потреблении, признании и производстве знаний» (Баларин и Миллиган, 2024, с.130), лежит в основе образования и определяет его роль в продвижении социальной и экологической справедливости. Однако мы обнаружили, что поверхностные педагогические подходы ослабляют эпистемическую основу образования, мешая молодым людям осмысливать окружающий мир, включающий многочисленные противоречия между их опытом несправедливости и официальной школьной программой, а также развивать эпистемические ресурсы для потребления, производства и критики знаний, необходимых для осуществления позитивных и преобразующих действий (см. также Шилдс и Мураткызы, 2024).

Переориентация образовательной справедливости на эпистемическое ядро

Мы утверждаем, что для мобилизации и укрепления потенциала образования в части справедливости реформы среднего образования, ориентированные на справедливость, должны основываться на эпистемическом ядре. Это утверждение было позаимствовано из концепции «образовательного ядра» Элмора (1996, 2008), в рамках которой учителя, ученики, содержание образования, а также отношения между ними способствуют педагогическому качеству. Мы рассматриваем эпистемическое ядро в качестве наличия и взаимосвязи между следующим:

1. Открытость к опыту учащихся и месту их проживания для расширения знаний и содействия пониманию того, что значит вносить вклад;
2. Богатые педагогические методы, связанные с опытом, развивают критическое мышление и приводят к пониманию сложности;
3. Широкий спектр эпистемических ресурсов, включая качественные и разнообразные материалы и контент.

Ориентируясь на эти три элемента, мы (заново) представляем себе классы средней школы, где признаются и потребляются разнообразные знания, а молодые люди могут критически и самостоятельно взаимодействовать с общедоступными знаниями. Классы, которые позволяют учащимся понимать, как создаются знания, и где они могут постичь эпистемическую ценность разнообразия знаний, не попадая в ловушку относительности или крайней поляризации, которые сегодня часто ограничивают публичный дискурс по важнейшим социальным и экологическим проблемам (см. Робертсон, 2013).

Именно в процессе подготовки учащихся к тому, чтобы стать компетентными потребителями и производителями знаний, школы могут подготовить их к внесению существенного вклада в преобразования, выходящие за рамки образования.

Рисунок 3. Применение в образовании подхода, основанного на принципах справедливости



Разработка справедливой педагогики

Трудность любого переосмысления заключается в том, как это будет выглядеть на практике. Существует несколько инициатив, предлагающих различные преобразования средних школ, некоторые из которых затрагивают вопросы, связанные со справедливостью (Штайнберг, 2022; Тикли и др., 2020). Несмотря на то, что имеются сходства с некоторыми аспектами того, что мы обсуждали, ни одна из этих инициатив не стремится конкретно решить вопрос знания так, как это сделали мы. Преобразования, направленные на укрепление эпистемического ядра образования, потребуют множества педагогических инноваций. Один из способов рассмотрения этого вопроса заключается в использовании некоторых предложений из более широкого исследования JustEd, основанного на результатах исследований в Перу, Уганде и Непале,

в котором рассматриваются преимущества шести существующих педагогических измерений. Эти измерения подчеркивают важность связи обучения с местом и историей, поддержку понимания сложности путем использования множества дисциплин, развитие у учащихся способности к критическому мышлению и укрепление их понимания того, как формируется знание и как его можно использовать для различных видов деятельности (см. Рисунок 1 и Соисал, 2023; Соисал и др., готовится к публикации). Этот подход следует рассматривать в контексте других текущих усилий по переосмыслению среднего образования, чтобы мобилизовать эпистемическое ядро и обеспечить более значимый вклад образования в формирование у молодежи представлений об альтернативных и более обогащающих вариантах будущего.

Источники

Balarin, M., & Milligan, L. O. (2024). Education as justice: Articulating the epistemic core of education to enable just futures. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000013>

Balarin, M., & Rodríguez, M. F. (2024). Shallow pedagogies as epistemic injustice: How uncritical forms of learning hinder education's contribution to just and sustainable development. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 49–67. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000007>

Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.

Elmore, R. (2008). *Improving the instructional core* (Draft manuscript). Graduate School of Education, Harvard University.

McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509–525.

Robertson, E. (2013). The epistemic value of diversity. In B. Kotzee (Ed.), *Education and the growth of knowledge: Perspectives from social and virtue epistemology* (pp. 166–178). Wiley-Blackwell.

Shields, R., & Muratkyzy, A. (2024). From experience to actions for justice: Learners' views on epistemic, environmental, and transitional justice in Nepal, Peru, and Uganda. *Global Social Challenges Journal*.

Sobe, N., & Benavot, A. (2023). Transforming towards utopia: Redefining and repurposing change in global education. *US Summit on Transformative Education*. https://www.youtube.com/watch?v=f_ufaffYq5I

Soysal, N. (2023). *Embedding a justice approach in secondary education: A practical guide for teacher educators*. Bath, JustEd. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8399885>

Soysal, N., Milligan, L., & Wilder, R. (Forthcoming). Conceptualizing a multiple justice-based approach to environmental education in the Global South: Six pedagogic dimensions. *Journal of Environmental Education Research*.

Steinberg, C. (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria: Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de las y los adolescentes*. Siglo XXI Editores.

Tikly, L., Duporge, V., Herring, E., Mitchell, R., Sprague, T., Batra, P., & Wals, A. (2020). *Transforming education for sustainable futures: Foundations paper (TESF)*. TESF.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.

Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10(S1), 39–51.



Часть 6

Ответ на климатический кризис

Реагирование на климатическую чрезвычайную ситуацию: создание регенеративных и равноправных систем образования

Фрэнк Адамсон, Калифорнийский государственный университет, Сакраменто, США
adamson@csus.edu

Майкл Гиббонс, приглашенный профессор, Международная программа обучения и образования (ITER), Педагогический факультет, Американский университет, США
gibbons@american.edu

Краткое описание

Мы достигли экологических пределов 500-летнего проекта современности, и наша реакция определит жизнь на ближайшие столетия. В этой статье подробно описано, как регенеративное образование — как философия, концепция дизайна и жизненная практика — может увести общество от катастрофического чрезмерного потребления к экологическому балансу. Мы приводим существующие примеры в качестве путей системных изменений.

Ключевые слова

Чрезвычайная климатическая ситуация
Регенеративное образование

Почетный профессор геофизических и климатических опасностей Университетского колледжа Лондона Билл Макгуайр недавно заметил, что «когда речь заходит о чрезвычайной климатической ситуации, мы находимся в глубокой, глубокой за****!». Мы начинаем с этого, чтобы привлечь внимание как к нашей общей опасности, так и к постоянным действиям, усугубляющим проблему. Это недавно продемонстрировала глобальная климатическая конференция (COP28), на которой господствовали интересы производителей ископаемого топлива, чьи углеродные продукты существенно угрожают человечеству и жизни на Земле. Мы достигли планетарных и человеческих пределов 500-летнего проекта современности и его движущих сил – гетеропатриархата, расизма, капитализма и колонизации. То, как мыотреагируем в течение ближайших 30 лет, может определить следующую 1000 лет.

Мы должны преобразовать общество, отказавшись от катастрофического потребления углерода, и одновременно переместить акцент в системах образования на постуглеродное будущее. В данной статье предлагается теоретический сдвиг как в обществе, так и в образовании в сторону регенеративного образа жизни, в частности, путем «регенеративного образования». Регенерация означает «обновление или восстановление биологической системы» и «духовное обновление или возрождение». Мы добавляем к регенерации политический и экономический аспекты, которые имеют важное значение для радикального пересмотра наших приоритетов в сторону человечества и планеты, а не в сторону прибыли. Трансформация образования от подготовки рабочей силы к подготовке нынешних

учащихся к процветанию в постуглеродном мире требует нереформистских реформ, которые внедряют критическую педагогику и устраняют укоренившиеся неравенства.

Практика регенеративного образования расширяет понятие «полного развития личности» и включает в себя не только отдельного человека, но и «убунту» – понимание себя как части всего общества и экологической неразрывности всей жизни. Мы предлагаем актуальные примеры из различных образовательных учреждений и выводим из них ключевые принципы регенеративного образования. Выявление, расширение и адаптация подобных программ помогут преобразовать общество для решения неотложных климатических ситуаций и одновременно создать образовательные системы, которые смогут подготовить будущие поколения к продолжению эволюции в направлении регенерации.

Проблема: чрезвычайная климатическая ситуация

Почему происходит глобальное потепление?

Наука говорит однозначно: люди стали причиной глобального потепления, выбросив в атмосферу триллионы тонн углерода за последнее столетие. Ученые назвали 2023 год самым жарким за всю историю наблюдений с огромным отрывом: «самым жарким за 174 года ведения наблюдений... и, вероятно, самым жарким за последние 125 000 лет». Они также предупреждают, что 2023 год — это не аномалия, а предвестник будущего. Профессор Эндрю Дресслер дает мрачное предупреждение: «Каждый год до конца вашей жизни будет одним из самых жарких [за всю] историю наблюдений. Это, в свою очередь, означает, что 2023 год окажется одним из самых холодных годов этого столетия. Наслаждайтесь, пока это возможно».

Что означает глобальное потепление для нынешнего и будущих поколений?

В резюме 2021 года, подготовленном Межправительственной группой экспертов по изменению климата, говорится: «Изменение климата уже затрагивает все населенные регионы по всему миру, а влияние человека способствует многим наблюдаемым изменениям в погодных условиях и в экстремальных климатических явлениях». Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций предупредил, что «мы приближаемся к точке невозврата». Что касается воздействия на наше общее будущее, ЮНИСЕФ опубликовал Индекс климатических рисков для детей, который показывает, что «один миллиард детей подвергаются «чрезвычайно высокому риску» воздействия изменения климата. Это почти половина всех детей. И это происходит сегодня».

Как мы реагируем на чрезвычайную климатическую ситуацию?

Нашу реакцию на изменение климата можно описать одним словом: провал. Климатические часы тикают быстро. У человечества есть около пяти лет, чтобы остановить и обратить вспять вызванные нами климатические нарушения и разрушения. Несмотря на умеренные инвестиции в чистую (более чистую) энергию, производители ископаемого топлива продолжают увеличивать добычу, усугубляя наш экоцидный поликризис, который несоразмерно влияет на маргинализированные сообщества. Наши системы коллективных действий — правительства, корпорации и рынки, ежегодные конференции по изменению климата (COP) и национальные системы образования — застряли в парадигмах растущего доминирования добывающего, монопольного капитализма (Натан, 2021).

В качестве доказательства того, что интересы ископаемого топлива полностью подчинили себе экономические и политические системы человечества, наши коллективные собрания, призванные дать глобальный ответ на чрезвычайную климатическую ситуацию, в последнее время возглавляют руководители нефтяной промышленности: COP28 – исполнительный директор государственной нефтяной компании Объединенных Арабских Эмиратов Adnoc, а COP29 – министр экологии и природных ресурсов Азербайджана, еще один бывший руководитель нефтяной промышленности.

Интенсивное разрушение планеты, которое продолжают компании, работающие с ископаемым топливом, мешает нам действовать сообща, чтобы срочно изменить ситуацию с выбросами углерода, избежать климатической катастрофы и сделать приоритетными политику, решения и решительные действия, направленные на сокращение выбросов углерода. Климат меняется, но это люди его меняют, особенно те, кто активно скрывает информацию и мешает принимать меры.

Как мы должны реагировать?

Мы должны преобразовать общество, отказавшись от катастрофического потребления углерода, и одновременно переосмыслить системы образования, ориентируясь на постуглеродное будущее. Этот раздел вносит вклад в данный специальный выпуск двумя способами: 1) определяя основополагающий теоретический сдвиг для преобразования общества с использованием принципов регенеративного проектирования и 2) далее применяя эти принципы к системам образования с использованием подхода, который мы называем регенеративным образованием.

Почему регенерация?

Решения по [чрезвычайной климатической ситуации](#) часто ссылаются на «устойчивость», однако люди не могут просто поддерживать текущую реальность, особенно с тенденцией к ухудшению экологической ситуации. Термин «регенерация» (означающий биологическое и духовное восстановление с добавлением политических и экономических аспектов) предлагает комплексный подход, активно обновляющий системы и фундаментально перераспределяющий приоритеты человека в сторону жизни. Регенерация выходит за рамки сельского хозяйства или образования, функционируя как философия, концепция дизайна и жизненная практика.

Для долгосрочного выживания видов (включая человека) на Земле необходимо вести регенеративный образ жизни во всех его формах. Главным решением созданной нами [чрезвычайной климатической ситуации](#) является восстановление баланса в природном мире. Для этого люди должны эволюционировать и вновь открыть для себя нашу коллективную связь с экологией жизни. Хотя эта формулировка может напоминать нео-духовную банальность, ее реализация необходима для человечества. В конечном итоге, игра с нулевым результатом в отношении пригодности Земли для проживания человека означает, что экологический баланс — это не метафора, а наша судьба.

Достижение экологического баланса с помощью регенеративного образа жизни означает, что мы не будем чрезмерно производить, потреблять или иным образом нарушать естественные, взаимовыгодные отношения. Мы должны пересмотреть наш подход к жизни, в частности к потреблению углерода и его проникновению в большинство сфер общества, одновременно готовя будущие поколения к воплощению этого подхода. Но регенерация не означает массовую бедность или [«возврат к пещерной жизни»](#), как заявил президент COP28 о результатах постепенного отказа от ископаемого топлива. Напротив, человеческая изобретательность и новые экономические механизмы могут помочь справиться с этой ситуацией.

Например, что бы произошло, если бы компания Exxon перешла на возобновляемые источники энергии, [основываясь на своих научных прогнозах чрезвычайной климатической ситуации в 1977 году](#)? Заглядывая на полвека вперед, зададимся вопросом: каким будет мысленный эксперимент для 2077 года? Что скажут наши потомки о том, что мы должны были делать прямо сейчас? У нас есть огромный нереализованный потенциал, который в настоящее время ограничен системой современного капитализма, основанной на потреблении ископаемого топлива и контролируемой посредством массового лишения политических прав.

Концептуализация регенеративного образования

С социальной точки зрения, нам необходимо не только изучать, изобретать и инвестировать в регенеративные системы в режиме реального времени, но и перестраивать и адаптировать существующие системы образования, чтобы они отражали основные принципы регенеративного подхода к образованию, быту и коллективной жизни. Как политический проект, массовое образование началось в Пруссии в виде механистической системы, основной целью которой была подготовка рабочих к работе на фабриках в рамках добывающей экономической системы, – модели, которая сохраняется в мире и по сей день. Вместо этого наши системы образования должны переориентироваться на поиск ответа на вопрос, как мы можем жить на планете регенеративно все вместе.

Образование – это квантовая попытка, которая одновременно воспроизводит и преобразует личность и общество. Отказавшись от копирования существующих систем, регенеративное образование подразумевает истинное принятие [«полного развития личности»](#) не только для отдельного человека, но и для [«убунту»](#) – понимания себя как связанного со всем обществом, основанного на экологической неотделимости жизни от жизни, человека от человека и человека от всех видов.

Трансформация образования из производства рабочей силы в подготовку учеников и студентов к процветанию в постуглеродную эпоху требует преобразующих нерепроформистских реформ, наполненных критической педагогией, моралью и состраданием, направленных на устранение многолетних неравенств. Студенты должны понимать и уметь применять на практике то, что необходимо для жизни на все более экологически уязвимой планете. Нам нужно переосмыслить значение базовых знаний — это не математика и язык, а изучение и практическое применение методов регенеративного производства продуктов питания, изобретение регенеративных энергетических систем, открытие и внедрение методов улавливания углерода, перепроектирование городов и т. д.

С социальной точки зрения, регенеративный образ жизни также означает научиться жить всем вместе на планете, в том числе положить конец военным действиям, а не скатываться к квази-апартеидным автократиям. Это сложно, но необходимо представить себе не только все, что нужно понять студентам, но и то, как выглядит система поддержки, потому что мы еще не видели ее на планете. Тем не менее, у нас имеются ключевые примеры компонентов такой системы, некоторые из которых знакомы многим в сфере образования.

Регенеративное образование как практика

Основываясь на концепции центричности практики Пауло Фрейре, регенеративное образование вовлекает учащихся в ведение экологически сбалансированного образа жизни. По сути, регенеративное образование – это истинное обучение на протяжении всей жизни. Взрослые должны лучше понимать быстро ухудшающуюся экологическую реальность и ее причины, одновременно представляя и создавая регенеративные системы образования для экологических реалий, которые еще не существуют. Затем мы должны социализировать два миллиарда молодых людей (а также взрослых) с помощью государственного образования, чтобы они поняли чрезвычайную климатическую ситуацию, которую они унаследуют, как это в настоящее время делают некоторые страны в отношении климатологии.

Понимание реальности и причин чрезвычайной климатической ситуации, а также необходимых мер по борьбе с изменением климата требует иного подхода к этическому и политическому образованию. Как мы можем переориентировать образование, чтобы способствовать развитию нравственного экологического воображения? Существующие неоколониальные и неофашистские системы активно усугубляют неравенство, препятствуя тем самым регенеративной практике. Например, Техас, ключевой регион по добыче ископаемого топлива, недавно принял закон, направленный на [искажение информации об изменении климата в школьной программе](#). Нам необходим долгосрочный образовательный проект, основанный на критической педагогике и предполагающий масштабное участие политиков, включая программы развития детей, молодежи и взрослых, которые будут направлены на подготовку к активному гражданскому участию, а также воспитание нравственного воображения для развития политических способностей, позволяющих привлекать к ответственности представителей власти.

Примеры с аспектами регенеративного образования

Мы предлагаем краткие обзоры четырех примеров, живых альтернатив регенеративного образования, которые демонстрируют, как выглядит регенеративное образование – от неформального до формального школьного образования и от дошкольного до высшего. Эти примеры показывают уже существующую реальность, которую мы могли бы имитировать, расширять, адаптировать и интегрировать в нынешние системы образования, программы и сообщества. Мы исследуем элементы таких подходов как формирующиеся практики «регенеративного образования».

Местный пример: [Ферма Herb N' Soul](#)

В качестве примера неформального местного образования можно привести Herb N' Soul — городскую мини-ферму, кемпинг, учебное пространство и магазин травяных чаев недалеко от Атланты, штат Джорджия, США. Его цель заключается в содействии исцелению, личностному обновлению и установлению новых связей с природой, лесом, землей, миром и тишиной. Многие афроамериканцы с низким уровнем доходов, проживающие в районах Атланты, имеют ограниченный контакт с природой, животными и сельским хозяйством. Herb N' Soul предоставляет убежище и пространство для исцеления, городской сад и пример экологического образа жизни для групп молодежи, семей и соседей. Основанный Триной Джексон (педагогом в области социальной справедливости, ученым, имамом мечети Atlanta Unity Mosque и фермером) и Ким Джексон (сенатором штата Джорджия (округ 41), епископальным викарием церкви Common Ground Church в Атланте и фермером), Herb N' Soul воплощает в себе взаимосвязанные, многогранные, межпоколенческие аспекты сопротивления нездоровому образу жизни и опытное обучение регенеративным практикам жизни.

Региональный пример: [Ферма SoulFire](#)

Примером неформального регионального образования может служить SoulFire – [«афро-туземная центрированная общинная ферма»](#), основанная в 2010 году в сельской местности штата Нью-Йорк, США, которая стремится искоренить расизм и укрепить суверенитет в продовольственной системе. На ферме выращиваются продукты питания и распределяются в соседних общинах с низким уровнем дохода, чтобы положить конец продовольственному апартеиду. Ежегодно более 50 000 человек проходят обучение по программам в области устойчивого сельского хозяйства, натурального строительства, духовного активизма, здравоохранения, инициатив по возмещению ущерба и возврату земель, экологической справедливости, а также систем и политики для лиц, принимающих решения в области государственного управления. Основательница организации – Лия Пенниман, магистр, чернокожая креолка-фермер, мать, специалист по почвам, автор и активист в области продовольственной справедливости; она изучала сельское хозяйство в Северной и Южной Америке и Африке и написала несколько книг, включая [«Farming While Black: Soul Fire Farm's Practical Guide to Liberation on the Land»](#).

Национальный пример: [Колледж «Атлантик» \(College of the Atlantic, COA\)](#)

Основанный в 1972 году в Бар Харборе, штат Мэн, США, [колледж «Атлантик»](#) обогащает традиции гуманитарного образования благодаря своей уникальной

образовательной философии – экологии человека. Вместо того чтобы следовать традиционной организации академической жизни по отдельным предметам, дисциплинам и школам, гуманитарно-экологическая перспектива колледжа объединяет знания из разных дисциплин и академических исследований с личным опытом, чтобы изучать — и в конечном итоге улучшать — отношения между людьми и социальными и природными сообществами. Главная тема экологии человека заключается в том, что каждый человек является частью сложного и интерактивного живого мира. Она побуждает студентов и преподавателей преодолевать традиционные границы дисциплин в поисках новых комбинаций идей. Так, все студенты COA разрабатывают свой собственный курс обучения по **экологии человека** и в дальнейшем работают в различных областях, являясь носителями мышления и основных ценностей этой образовательной философии.

Международный пример: Tostan

Организация Tostan, основанная в 1991 году и расположенная в Дакаре, Сенегал, работает в восьми африканских странах, охватывая **более пяти миллионов человек** и расширяя права и возможности сельских сообществ для позитивных социальных преобразований с помощью комплексных образовательных программ. Tostan развила свои предложения в трехлетнюю программу образования (на местном языке), основанную на деревнях и направленную на укрепление благополучия и достоинства всех членов сообщества. В программе используется подход, базирующийся на правах человека, встроенный в местный язык и культуру и использующий процессы коренной культуры для предложения согласованных действий по изменению ситуации. Например, **«Когда возникают проблемы, созывается собрание (которое на местном языке волоф называется «рэпс»)… с целью собрать всю общину для обсуждения»**. Приверженность Tostan к преобразованию и развитию личности в рамках коллективного подхода коренных народов иллюстрирует тот тип целостной экологической перспективы, который формирует один из способов проведения регенеративного образования.

Синтез принципов регенеративного образования

Четыре вышеприведенных примера иллюстрируют несколько важных принципов регенеративного образования:

1. Стремление восстановить баланс человеческой жизни в мире природы, рассматривая человека как его часть, а не как нечто отдельное от него;

2. Совмещение различных форм образования для разных поколений — формального, неформального, опытного, неофициального — с целью стимулирования глубоко трансформирующего обучения для действий;
3. Регенеративная педагогика сосредоточена на истинном принятии **«полного развития личности»** не только для отдельного человека, но и на понимании **«убунту»** как связи себя со всем обществом, основанной на экологической неразрывности жизни от жизни, человека от человека и человека от всех видов;
4. Междисциплинарная связь образования/обучения с пропагандой, активностью и приверженностью благополучию сообщества и социальным преобразованиям в направлении возрождения.

Как показывают эти примеры, образование может сыграть важную роль в переходе от нынешней деструктивной ориентации на развитие рабочей силы к принятию срочных мер по восстановлению. Нам нужны разносторонние изменения: (1) срочные/быстрые изменения в поведении в широком масштабе; (2) глубокие фундаментальные сдвиги в перспективах и ценностях от потребления и добычи к трансформации и восстановлению и (3) новые творческие способности для устойчивой, итеративной адаптации, поскольку фундаментальные условия жизни трансформируются в результате климатических нарушений и чувствительных к климату изменений в нашем образе жизни. Эти примеры показывают, как образование уже разрабатывается для достижения этих трех ключевых стратегических целей в интересах глубокого трансформационного перехода к регенеративному образованию и регенеративному образу жизни.

Источники

Nathan, D. (2021). From monopoly to monopsony capitalism. *The Indian Journal of Labour Economics*, 64, 843–866.



Часть 7

Акцент на образовании в условиях конфликтов и чрезвычайных ситуаций

Мигранты и беженцы в школьных учебных программах: новые нарративы для продвижения глобальной справедливости

Джованна Моде Магальяйнс, Университет Сан-Паулу, Бразилия; старший научный сотрудник Института имени Георга Эккерта, Германия
giovannamode@gmail.com

Краткое описание

В данной статье рассматривается образовательный подход к международной миграции в стремлении понять то, как он способствует или препятствует образованию в трансформации общества для построения справедливого будущего. Мы утверждаем, что, в отличие от подходов «сверху вниз», привлечение местного опыта и продвижение деколониального взгляда играют ключевую роль в формировании новых представлений, которые бросают вызов идее подчиненности и сосредоточены на вкладе мигрантов и их участии в создании альтернатив.

Ключевые слова

Международная миграция
Справедливость в содержании образования
Право мигрантов на образование

Введение

Школьные учебные программы стали одной из наиболее актуальных социальных территорий в споре о том, что является важным и признанным знанием, и, как следствие, какова конечная цель образовательных систем. Данная дискуссия исторически присутствует в борьбе за реализацию права на образование с эмансипационной точки зрения (Гомес, 2012), наряду с недавними требованиями эпистемической справедливости и деколонизации учебных программ на национальном, региональном или глобальном уровнях. Сказанное подразумевает конфликты и мировоззренческие споры, которые необходимо принимать во внимание.

Мигранты, беженцы и перемещенные лица составляют парадигматическую группу для понимания текущих проблем; она также затрагивает такие сложные глобальные вопросы, как новые формы языка ненависти и расизма, насилия и дискриминация на национальной основе или по признаку идентичности, а также рост авторитаризма и прочее. Опираясь на наши предыдущие эмпирические исследования, проведенные в Бразилии, Колумбии и Сальвадоре, а также на обзор литературы, в предлагаемой статье мы рассматриваем подход к международной миграции в рамках учебных программ, чтобы понять, как он способствует или препятствует образованию для трансформации общества в целях построения справедливого будущего.

Безопасность и соотношение сил

Существует множество нерешенных вопросов, связанных с тем, каким образом общества воспринимают миграцию – проблему, глубоко пронизанную неравенством, отношением властей и биополитикой. Одна вещь, которая очень хорошо иллюстрирует это, – заметные попытки регулировать миграционные потоки,

контролируя неавторизованных мигрантов, но приглашая желаемых. Международная мобильность стала символом открытого общества, но некоторые просто нежелательны или не допускаются из-за возведенных стен, расовых границ, бесконечной регуляризации или визовой бюрократии, дискриминации и ксенофобии. В настоящее время существует более 70 межгосударственных стен и более 1300 «центров содержания мигрантов», что является эвфемизмом для тюрем. Дело не в том, являешься ты коренным жителем или нет; похоже, что свобода передвижения связана с расовым, экономическим и гендерным статусом, а категория «мигрант» будет добавлена и согласована со всеми остальными (Магальянс, 2019).

На мировом уровне преобладают подходы к миграции как к социальной проблеме (Каслс, 2010), а также формируется негативное и ориентированное на безопасность представление о ее участниках (Фассин, 2011). Мигранты часто представляются в качестве серьезной угрозы для местного населения или в качестве жертв, лишенных способности действовать самостоятельно.

Образование является одним из многих элементов, взаимодействующих в качестве создателей дискурса, формирующих современные представления и практики. Мы можем описать эти дискурсы, наблюдая за образовательной политикой, практиками в школах и классах, а также педагогическими ресурсами, в частности, учебными программами и учебниками, которые играют ключевую роль. Являясь социальными и политическими конструкциями, учебные программы продвигают явно выраженные и неявные ценности, принципы, социальные устремления и идентичности общества — или, как минимум, доминирующей группы. Учебные программы и учебники могут противодействовать стереотипам, уменьшать предвзятость и развивать у иммигрантов чувство принадлежности, отражая разнообразие, чтобы поддержать учителей; напротив, неуместные изображения и описания в учебниках могут вызвать у учащихся чувство отчуждения или неверного представления (ЮНЕСКО, 2019).

В литературе, особенно из стран Глобального Севера, признается, что в настоящее время в учебных программах и современных учебниках миграция является гораздо более актуальной темой по сравнению с предыдущими десятилетиями. Иммигранты изображаются в «проблематичном ключе», как правило, в связи с культурными различиями, в постоянном противопоставлении «они» и «мы» в национальном государстве и с так называемой «проблемой интеграции». Во многих случаях признается наличие

расизма и ксенофобии, однако никаких альтернатив не предлагается. В странах Глобального Юга дискурс о миграции часто воспроизводится в учебных программах и учебниках с очень упрощенными объяснениями. Группа «мигрантов» по-прежнему представляется однородной, лишь с несколькими, но важными попытками подойти к этой теме с альтернативных точек зрения.

Новые представления

Несмотря на сложность этой задачи, есть возможность существенно изменить тон, добавив в него плюрализм, критический взгляд и многогранность точек зрения. Так, если цель состоит в продвижении глобальной социальной справедливости, с учащимися можно делиться гораздо более богатым контентом. Существует четкая потребность в более точных данных, а также в языке, основанном на правах человека. Необходимо также критически подходить к мифам, опираясь на факты, и изменить подход к решению проблемы. Следует подчеркнуть, что мобильность людей является естественной частью мировой истории и что необходимо бороться с неравенством. Кроме того, в школьных программах упускаются из виду важные критические мнения, которые не только могут лучше отражать разнообразие, но и эффективно предлагают различные точки зрения.

Ошибочное представление о том, что существует только один способ жить и понимать мир, является частью той же колониальной амбиции. Существуют различные знания, которые никогда не попадали в школы и которые были бы более чем когда-либо полезны для предоставления новых возможностей существовать и делить планету, — к ним относятся представления о мобильности людей, а также предложение нового видения и терминологии в отношении циркуляции, границ и, следовательно, мигрантов, беженцев и перемещенных лиц.

Камерунец Ашиль Мбембе напоминает нам о случайности, которая определяет место нашего рождения, и о тяжести произвола и ограничений, с которыми оно связано. В то же время Мбембе (2017) отмечает, насколько человеческим является акт перемещения из одного места в другое. Этот же автор распространяет видение африканской диаспоры, которое разделяют и другие авторы, в котором африканские мигранты, вместо того чтобы быть подчиненными, рассматриваются в качестве активных граждан и главных действующих лиц глобализации. В этом смысле способность перемещаться является частью человеческой истории и жизненно важной частью создания культуры.

Аналогичным образом, бразильский философ-коренной житель Эйлтон Кренак (2020) отмечает, что

существующие жесткие границы представляют собой устаревший стандарт, который на самом деле создает препятствия для обмена и обучения. Он настаивает, что если мы хотим мира во всем мире, границы должны быть не преградой, а местом перехода. В своей книге «Habiter la Frontière» Леонора Миано (2012) высказывает похожую идею, предлагая видение границ, закрепленных в пространстве постоянного приема, а не разрыва. Она определяет границу как место, где миры неизбежно соприкасаются, и как место постоянного колебания: от одного пространства к другому, от одной чувствительности к другой и от одного мировоззрения к другому. Граница порождает отношения и рождает новый смысл.

Обучение на основе местного опыта

Хотя школы не могут нести ответственность за политические провалы, они могут стать местами, где возникают плюралистические представления и практики. В отличие от готовых планов и подходов «сверху вниз», изменения, основанные на правах человека, являются сложными и требуют времени, поскольку предполагают многосторонний диалог, ежедневные переговоры с участниками и тесную связь с местным контекстом. В литературе подчеркивается важность политики на городском уровне как средства отстаивания прав человека (ЮНЕСКО, 2019). В этом смысле, среди различных возможных местных примеров, мы кратко осветим Сан-Паулу – многонациональный, но неравноправный мегаполис с мигрантами со всего мира, в котором недавно была создана новая учебная программа для учителей, указывающая на альтернативы.

Запущенные в 2021 году и доступные для всех уровней образования — от дошкольного воспитания и образования до среднего образования, а также обучения и образования взрослых — педагогические рекомендации обобщены в 156-страничном документе под названием «Учебные программы для мигрантов», которые являются тематическим продолжением официальных городских учебных программ. В документе собраны различные мнения, в том числе мнения мигрантов, проживающих в Сан-Паулу, а также представлены нормативные и теоретические документы и, что наиболее важно, уроки, извлеченные из опыта местных государственных школ. Особо отмечается экономический, социальный и культурный вклад мигрантов в развитие города и страны, и вместо внешних предписаний предлагается четкое взаимодействие с историческими требованиями миграционных движений, а также важный список художественных и литературных источников для педагогов, которые могут быть полезны для активизации их собственного опыта.

«Учебные программы для мигрантов», в которых рассматриваются вопросы дискриминации и ксенофобии, предлагают учащимся задуматься о противоречиях Бразилии: присутствие иммигрантов является важной частью истории и жизни страны, однако эта тема рассматривается как малоприоритетная в социальной и политической сфере. Несмотря на то, что существует образ открытой, гостеприимной и радушной нации, мигранты по-прежнему сталкиваются с избирательным гостеприимством, расизмом и ежедневной дискриминацией.

Интересным аспектом является то, что данная учебная программа не является отдельной инициативой, а представляет собой важный шаг на пути, который прокладывался на протяжении многих лет в рамках более широкой борьбы за обеспечение прав мигрантов, главными действующими лицами которой были сами мигранты. На протяжении десятилетий в городе действовали различные движения мигрантов и беженцев, которые выдвигали организованные требования, что привело, пусть и медленными темпами, к принятию новых комплексных местных законодательных мер и к внедрению соответствующих практик. Важным этапом стал 2013 год, когда местная администрация отреагировала на эти требования, приняв политические меры в отношении мигрантов. В рамках Муниципального секретариата по правам человека и гражданству была создана Координационная группа по вопросам политик для мигрантов (CPMig) с предложением действовать «перекрестным, межотраслевым и коллективным» образом. В основополагающих документах подчеркивалась важность политики, основанной на правах человека, в противовес подходу, ориентированному на безопасность или защиту рынка труда.

С появлением новых институциональных механизмов, политик и представлений образование для мигрантов также получило новое институциональное место. Местный министр образования добавил эту тематику в программу Центра по вопросам расового и этнического образования, который занимается разработкой учебных программ, оценкой и подготовкой учителей и ранее уделял основное внимание афроамериканскому населению и коренным народам. В качестве новых приоритетных направлений были определены повышение значимости миграции как права человека, преодоление ксенофобии и развитие межкультурных педагогических практик.

Хотя «межкультурный» подход в реальной ежедневной образовательной практике далек от воплощения, его необходимо назвать одним из руководящих принципов.

Как отмечает Уолш (2019), многообразие опыта деколонизации в наши дни объединяет этическое и политическое стремление преодолеть процессы дискриминации, неравенства и дегуманизации. В случае Бразилии, а также других стран Латинской Америки и Карибского бассейна, мигранты участвуют в исторической борьбе за создание более равноправных и плюралистичных школ. Образовательные системы региона были построены на идее однородности, которая, в свою очередь, была связана с формированием национального государства и определенной национальной идентичности, к которой должны были приспособиться все остальные. Коренное население, афроамериканцы, мигранты и люди с ограниченными возможностями, а также многие другие группы были (и во

многих случаях по-прежнему остаются) систематически исключены из общества.

Среди множества уроков, извлеченных из анализа образовательных политик в отношении мигрантов и, в частности, подходов к включению темы миграции в учебные программы в различных контекстах, мы пришли к выводу о том, что переход к более справедливым системам образования зависит от постановки проблем дискурсов о миграции и интеграции новых представлений. Он также требует четкого намерения способствовать реальному разрыву с процессами, которые происходят или до сих пор смешаны с колониальной, расистской и патриархальной логиками и их исключаящими проектами.

Источники

Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99–116.

Bartlett, L., Rodríguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migration and education: Sociocultural perspectives. *Educação & Pesquisa*, 41(especial), 1153–1170.

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: Identidades en cuestión*. Traficantes de Sueños.

Castles, S. (2010). Entendendo a migração global: Uma perspectiva desde a transformação social. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana (Rev. Inter. Mob. Hum.)*, 35, 11–43.

Coordenação de Políticas para Migrantes, São Paulo. (n.d.). https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/

Fassin, D. (2011). Policing borders, producing boundaries: The governmentality of immigration in dark times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213–226.

Foucault, M. (2008). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, de 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola.

Giroux, H. (1995). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In T. T. Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 85–103). Vozes.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109.

Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Mbembe, A. (2017). *Políticas da inimizade*. Antígona.

Magalhães, G. M. (2019). *Entre muros e passagens: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local* [Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo].

Miano, L. (2012). *Habiter la frontière*. L'arche.

Santamaría, E. (2002). Inmigración y barbarie: La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, 59–75.

Secretaria Municipal de Educação São Paulo. (2021). *Currículo dos povos migrantes*. <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report: Migration, displacement and education*.

Walsh, C. (2019). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya Yala.



Часть 8

Раскрытие освобождающего потенциала образования

«Лаборатории обучения»: Почему образование и знания в рамках общественных движений имеют значение

Марио Новелли, Университет Сассекса, Великобритания
m.novelli@sussex.ac.uk

Биргюль Кутан, Университет Сассекса, Великобритания
b.kutan@sussex.ac.uk

Патрик Кейн, исследователь, Кали, Колумбия
patrickkane@hotmail.com

Аднан Челик, Высшая школа социальных наук, Париж, Франция
oskizama@gmail.com

Теджендра Пхерали, Институт образования, UCL, Великобритания
t.pherali@ucl.ac.uk

Саранел Бенджамин, независимый исследователь и соисполнительный директор, Mama Cash, Нидерланды
saranel.benjamin1@gmail.com

Краткое описание

Основываясь на результатах трехлетнего совместного исследовательского проекта и на недавно опубликованной книге (Новелли и др., 2024), в этом коротком обзоре авторы утверждают, что обучение, образование и формирование знаний, происходящие внутри общественных движений, действительно имеют большое значение в борьбе за социальную справедливость и социальные изменения. Наш исследовательский проект был направлен на поиск ответа на простой, но глубокий вопрос: как общественные движения учатся и создают знания, и какое влияние обучение и производство знаний оказывают на активистов, на сами движения, общества и социальные изменения? В данном проекте эти вопросы исследовались в сотрудничестве с лидерами и активистами четырех общественных движений – в Турции, Колумбии, Непале и Южной Африке. Наши выводы показывают, что общественные движения в странах Глобального Юга, борющиеся в одних из самых сложных и конфликтных условиях, могут предложить нам интересные и инновационные идеи о множестве способов, с помощью которых они приобретают и производят знания в своей борьбе за лучший мир. Мы полагаем, что именно общественные движения, находясь на стыке теории и практики, дают возможность опробовать новейшие идеи, новое мышление и пределы возможного. Они являются «лабораториями обучения», из которых могут развиваться и продвигаться вперед как социальная теория, так и социальная деятельность, используя новые, творческие и преобразующие способы..

Ключевые слова

Изучение общественных движений
Народное просвещение
Радикальные педагоги

Введение

Как движения учатся и создают знания, и какое влияние — это обучение и производство знаний оказывает на активистов, сами движения, общества и социальные изменения? Этот простой, но глубокий вопрос лег в основу трехлетнего совместного исследовательского проекта (2018–2021 гг.), в рамках которого изучались процессы обучения и формирования знаний в четырех совершенно разных институтах общественных движений, расположенных в четырех разных странах и на разных континентах, которые выступают за мир и социальную справедливость в условиях жестоких конфликтов, авторитаризма и/или их последствий.

Основными партнерами в исследовании стали следующие организации:

- NOMADESC – колумбийская радикальная правозащитная НПО, которая с помощью программ народного образования, поддержки и сопровождения в области прав человека объединила ряд различных общественных движений на юго-западе Колумбии, включая профсоюзы, коренные народы, чернокожие общины, студентов, женские группы и крестьян;
- Housing Assembly – первичная организация из Кейптауна, которая борется за достойное жилье в постапартеидной Южной Африке и объединяет различные сообщества бездомных и жителей лачуг по всему городу;
- HDK (Peoples' Democratic Congress, Народный демократический конгресс) – зонтичная организация, объединяющая различные общественные движения по всей Турции, которые стремятся к созданию этнически многообразного и демократического государства, включая курдов, левых, неформальные женские организации, этнические меньшинства, ЛГБТК+ и других;
- Фонд Madhes, Непал, – организация, которая работает в интересах изолированного сообщества мадхес на равнинах Тараи на юге Непала. Мадхес подвергались широкомасштабной дискриминации, но начали процесс восстановления своих прав на землю, достоинство и мир. Каждая организация по-своему защищает интересы маргинализированных сообществ, стремясь отстаивать и расширять их основные права на образование, здравоохранение, жилье, жизнь, достоинство, демократию и равное обращение перед законом. В той или иной степени, эти организации подвергались репрессиям со стороны государства и парагосударственных структур, насилию в отношении своих членов и активистов, а также постоянному наблюдению и преследованиям.

Наше исследование было проведено совместно с исследователями, работающими вместе с лидерами общественных движений и активистами в названных

странах, и объединило подробные кейсы о процессах обучения и формирования знаний в каждой организации общественного движения. Данное исследование осуществлялось с помощью семинаров с участием лидеров, активистов и сторонников этих движений и было включено в динамичный процесс обучения и обмена знаниями между ними, который был организован с помощью серии семинаров и рабочих визитов в соответствующие страны с целью формирования коллективных знаний и солидарности между движениями. В этом смысле это был одновременно исследовательский проект и процесс солидарности, направленный как на получение новых исследовательских знаний и идей, так и на укрепление процессов обучения и формирования знаний в соответствующих движениях, а также на установление связей солидарности и взаимопонимания между различными контекстами, движениями и борьбой. В следующих двух разделах мы кратко описываем некоторые идеи, лежащие в основе исследования, а затем представляем некоторые из основных результатов, которые будут полезны читателям, активистам и движениям по всему миру для обсуждения и размышлений и, как мы надеемся, побудят их более активно взаимодействовать с этой свободно доступной книгой ([Новелли и др., 2024](#)).

Предпосылки исследования

Еще в 1989 году Альберто Мелуччи утверждал, что общественные движения являются культурными «лабораториями опыта», в которых «возникают новые проблемы и вопросы. Придумываются и тестируются новые ответы, а реальность воспринимается и называется по-разному» (1989, с. 207). Наше исследование было вдохновлено этой идеей и расширило ее, чтобы изучить общественные движения как «лаборатории обучения». Наш основной аргумент заключается в том, что общественные движения имеют потенциал, но при условии, что мы будем внимательно прислушиваться к ним, указывать путь к новым способам анализа, действия и сопротивления, а также к новым достижимым стратегическим направлениям, к которым следует стремиться. Другими словами, общественные движения являются важными местами обучения и формирования знаний, но их часто игнорируют как основные академические круги, так и общество. Мы также доказали, что необходимо кардинально переосмыслить наше понимание того, что такое образование и обучение, расширить наши горизонты за пределы формального и неформального образования до более целостного, временного и взаимосвязанного понимания многочисленных пространств обучения, которые предлагают общественные движения своим лидерам, активистам и последователям. Мы считаем,

что общественные движения, действующие на границе теории и практики, обладающие привилегированным пониманием природы и функционирования системы, в которой мы все проживаем. Эти идеи возникают в ходе борьбы и могут как в историческом, так и в современном контексте открывать новые пути познания, мышления и бытия. Следовательно, изучение движений, их знаний и процессов обучения может помочь нам лучше понять пределы возможного в рамках предстоящей борьбы.

Ключевые результаты

Взаимодействуя с общественными движениями и исследуя их процессы обучения и формирования знаний, мы становимся свидетелями захватывающей борьбы, в которой движения занимаются важнейшими насущными вопросами: революционный субъект; классовая политика против политики идентичности; пол и патриархат; единство и разнообразие; империализм; преобразующая политика жизни внутри и за пределами капитализма; теория государства и государственная власть; солидарность и ее вызовы. Эти вопросы исследуются не в абстрактной академической манере, а через анализ, эксперименты, взаимодействие и адаптацию. Таким образом, они проверяют пределы возможного в контекстуально обоснованных ситуациях и создают сложный, специфичный анализ социальных действий и социальной борьбы. Все это не является легким, и не всегда приводит к успеху, но эти процессы богаты теоретическими и практическими возможностями, поскольку это динамичный процесс обучения, порождающий новый словарный запас и грамматику сопротивления общественных движений.

Во-вторых, результатом этих исследований является гораздо более четкое осознание необходимости возвращения к дискуссии о том, что представляют собой образование, обучение и знания в общественных движениях, а также о связанных с этим проблемах (Чадри, 2015; Новелли и Ферус-Комело, 2010). Как отмечает Тарлау, размышляя о слабости литературы по народному образованию/критической педагогике, с одной стороны, и литературы по обучению в общественных движениях, с другой, одной из важных проблем является то, что «критические педагоги нуждаются в более организационном мышлении, а ученые, занимающиеся общественными движениями, нуждаются в большей педагогической ориентации» (2014, с. 369). Мы считаем, что в основе этой проблемы лежит то, что большая часть литературы по критической педагогике сосредоточена на практиках радикального обучения и, таким образом, отдает приоритет неформальному обучению, не принимая полностью более широкую идею Фрейре о том, что общественное движение само по себе (как единое целое) является школой, а «борьба и действия, их формы

организации, их «культура» в самом широком смысле составляют отправную точку народного образования и его постоянную область исследования» (Кейн, 2001, с. 13). Наше исследование подтвердило следующее: хотя мы можем многому научиться, изучая процессы неформального образования — и случай NOMADESC/UIP в Колумбии является наглядным тому примером, — нам необходимо связать это с более широким изучением того, как общественные движения учатся и развивают знания в ходе своей деятельности, углубляясь в эти разнообразные «пространства обучения». Эти более широкие «пространства обучения» также должны быть частью педагогической дискуссии, но для этого необходимо расширить концепцию педагогики, чтобы связать их между собой.

В данном исследовании мы связали педагогику с противостоящими социальными силами, которые борются за формирование новой субъектности. Это привело нас к изучению различных форм «социализации, образования и труда, которые способствуют формированию бунтарских или, напротив, конформистских представлений» (Сантос, 1999а, с. 41). Как выглядит альтернативная педагогика, направленная на формирование бунтарских взглядов? Какова ее социальная основа? В рамках такого понимания педагогики, связанной с конкретными социальными силами, преследующими определенные цели и задачи, мы можем начать исследовать то, как могла бы выглядеть критическая педагогика наших движений, природу социальных сил, которые дали ей жизнь, и какие конкретные педагогические методы используются в построении контргегемонии. Независимо от того, заявлено оно или нет, является явным или скрытым, каждое из исследованных общественных движений имеет «стратегическую педагогику», которая выходит за рамки его деятельности. Она определяет и формирует взаимодействия, и именно эти разнообразные педагогики общественных движений представляют собой места обучения и соперничества.

В-третьих, в связи с этим, наше исследование продемонстрировало потенциальную ценность для общественных движений применять гораздо более осознанный стратегический педагогический подход к обучению и формированию знаний в рамках общественных движений; комплексный подход, который переносит «различные пространства обучения» (из классной комнаты на завод, митинг и марш) и разрабатывает четкую стратегию для максимального использования возможностей для обучения и формирования знаний, анализа и рефлексии. Это может начаться с серьезной неформальной программы образования, основанной на тщательном анализе

потребностей движения в области обучения, которая должна быть открытой, чтобы учитывать динамичные пространства и дискуссии, которые могут быть стимулированы в рамках деятельности движения. Подход, определяющий различные потребности в обучении лидеров, членов, активистов, а также заинтересованной и широкой общественности, в конечном итоге формирует последовательную стратегию.

В-четвертых, мы обосновываем центральную роль образования в формировании постнациональной субъектности. В наших тематических исследованиях мы продемонстрировали борьбу за формирование новой субъектности, которые являются революционными по своим устремлениям и опираются на конкретные реалии и неравенство в анализируемых контекстах. Мы считаем, что они различными способами решают одну из центральных современных проблем во всем мире. Мы живем в обществах, сформированных очень специфическими отношениями между национальными государствами, часто уходящими корнями в колониализм, где доминирующие этнические группы формируют характер вступления в режимы гражданства, причем многие включаются в них на неравных условиях, а другие исключаются. Такие исключения основаны на различных комбинациях и степенях расовой, религиозной, гендерной и классово-иерархической, и задача многих современных общественных движений заключается в попытке создать союзы между различными субъектами сопротивления, чтобы противостоять этой гегемонии. Это затрагивает центральную проблему, о которой говорит Махмуд Мамдани (2020) в своей последней книге «Ни поселенец, ни туземец: создание и разрушение постоянных меньшинств», где он призывает к разрыву отношений между нацией и государством.

Это важно для нас, потому что мы считаем, что данное исследование дает некоторое представление об этом процессе, который является одновременно типичным в своих устремлениях и намерениях и чрезвычайно сложным на практике. Наше исследование с HDK в Турции, например, показывает, что значит проектировать постнациональное видение в чрезвычайно агрессивном и националистическом государстве. Оно выходит за рамки лозунга «единство в разнообразии» и показывает, что на самом деле значит объединить разные угнетенные группы. Отчасти речь идет о признании и уважении, но также и о признании исторической несправедливости, неравных возможностей и необходимости предоставить пространство для различных исторически маргинализированных сообществ, чтобы они могли выработать свои позиции и точки зрения. Это также означает обеспечение того, что различные угнетенные группы будут чувствовать себя вовлеченными в процесс

принятия решений, не будут подвергаться повторной иерархии и будут чувствовать свою коллективную заинтересованность в политическом проекте.

Речь идет также о построении коллективного видения, которое включает в себя различия, но которое также проецирует на будущее узы единства и общей цели. Для HDK постнациональный политический проект также требует создания постнационального политического субъекта, который сможет удержать эти расхождения вместе, что само по себе является педагогическим процессом. Гендерный фактор в этом процессе имеет решающее значение в качестве объединяющего революционного субъекта, как и признание суверенитета политических субъектов-миноритов, которые уже давно маргинализированы государственной политикой.

В Колумбии в проекте NOMADESC/UIP мы также можем наблюдать борьбу за формирование новых инклюзивных политически взглядов, одной из которых является «жертва». В этом процессе «жертвы» государственных преступлений и нарушений прав человека переосмысливаются как субъекты, обладающие способностью действовать, исторической памятью, достоинством и целеустремленностью. Понятие «жертва» пересекает гендерные и этнические границы и обеспечивает коллективную и единую основу для многих колумбийцев, пострадавших от государственных репрессий. Что касается NEMAF и Мадхес, то была проделана огромная работа по созданию единого политического субъекта Мадхес, основанного на истории жестокого обращения и унижений. На данном этапе своей политической борьбы они не стремятся к объединению с другими угнетенными группами, а работают над укреплением уверенности в своей коллективной политической идентичности. Это напоминает подход южноафриканского революционера Стива Бико к «черному самосознанию» и необходимости самоорганизации. Наконец, переходя к Южной Африке, мы видим, как Ассамблея по жилищному вопросу интенсивно работает над укреплением единства среди сообществ Кейптауна, проживающих в нестабильных жилищных условиях. Центральную роль в этом процессе играет строительство дома как места организации и сопротивления с ярко выраженными гендерными аспектами. Все эти процессы формирования субъекта являются поучительными процессами, требующими переосмысления, диалога и переговоров, но в случае успеха они могут раскрыть потенциал мощных социальных сил.

В-пятых, несмотря на то, что борьба за разнообразие, инклюзивность и представительство в общественных движениях является этической позицией,

направленной на преодоление исторических процессов маргинализации, она значит гораздо больше. Процесс объединения разнообразных групп запускает процесс исправления эпистемицида, который преобладал в социальной теории и общественных движениях. Работа над «экологией знаний» радикально преобразует некоторые движения, меняя как средства, так и цели их борьбы. Идеи, возникающие в исторически маргинализированных сообществах, таких как коренные народы, чернокожие движения, женские движения, курды и алевиты, заставляют общественные движения переосмыслить свои отношения с индустриализацией, современностью, окружающей средой, государством и патриархатом, создавая новые «космологии», способные построить совершенно иное будущее.

В-шестых, мы утверждаем, что для радикальных социальных перемен не существует волшебной палочки, но мы можем многому научиться у общественных движений, которые, опираясь на контекстуальную практику, решают проблемы на местах в процессе борьбы. Центральным элементом этого аргумента является то, что цель проведения исследований – это не поиск идеальных формул для радикальной борьбы. Напротив, речь идет о понимании того, что возможности, решения и процессы движения возникают в определенное время и в определенных местах, имеют непредвиденные и предполагаемые результаты и что эта динамика со временем меняется.

В-седьмых, истории этих социальных партнеров, которые работают в чрезвычайно сложных условиях и часто платят очень высокую цену за свою активность (эмоциональную, социальную, политическую и экономическую), проливают свет на красоту культуры, мудрость, знания и мужество людей, которые часто были долгое время маргинализированы, замалчивались, чувствовали себя «нежеланными» и считались «нежелательными» просто из-за того, кем они являются и что представляют. Таким образом, подобные исследования имеют огромное значение для того, чтобы сделать эти пространства, этих людей, их знания и историю видимыми, чтобы мы были лучше информированы и могли совместно построить справедливую «экологию знаний». Нам есть чему поучиться.

Наконец, мы выступаем за более тесное сотрудничество между учеными и общественными движениями, чтобы найти выход из тупика, в котором мы оказались. Работа с общественными движениями и для них, это, прежде всего, этическая позиция. Она основана на идее устранения различий между исследователями и исследуемыми и воплощении в жизнь принципа «ничего

о нас без нас», который является центральным протестом все более коммерциализированной исследовательской индустрии. Это запутанный и сложный процесс, но он может быть очень плодотворным как с точки зрения усиления влияния исследований на движения, так и с точки зрения уточнения и укрепления исследовательских идей и выводов.

Работа с радикальными теориями и идеями через практику в рамках общественных движений может помочь преодолеть разрыв, обогатить как деятельность общественных движений, так и университетские кампусы, а также способствовать развитию более совершенных теорий и практик.

Наша работа в качестве «переводчиков» может помочь объединить не только теорию и практику, но и различные пространства движений, обмен опытом, стратегиями и знаниями. Признание богатой экологии знаний, существующей между общественными движениями и университетами, а также создание и укрепление связей между ними открывают продуктивный путь как для социальной теории, так и для обновления общества — такова форма интеллектуального общения, которое способно помочь построить будущее в настоящем, преобразующее будущее, основанное на диалоге, достоинстве, радости, взаимности, равенстве и солидарности — ценностях, в которых мы сейчас нуждаемся больше, чем когда-либо.

Источники

Choudry, A. (2015). *Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements*. University of Toronto Press.

Kane, L. (2001). *Popular education and social change in Latin America*. Latin American Bureau.

Mamdani, M. (2020). *Neither settler nor native*. Harvard University Press.

Melucci, A. (1989). *Nomads of the present: Social movements and individual needs in contemporary society*. Vintage.

Novelli, M., Kutan, B., Kane, P., Celik, A., Pherali, T., & Benjamin, S. (2024). *Laboratories of learning: Education and knowledge-making in the Global South*. Pluto Press.

Novelli, M., & Ferus-Comelo, A. (2012). *Globalization, knowledge, and labour*. Routledge.

Sousa Santos, B. (1998). Oppositional postmodernism and globalizations: [Commentary]. *Law & Social Inquiry*, 23(1), 121–139. <http://www.jstor.org/stable/828764>

Tarlau, R. (2014). From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of “framing,” and social change. *Educational Theory*, 64(4), 369–392.



Часть 9

Прокладывая путь вперед

О задачах критического ученого/активиста¹

Майкл У. Эппл, профессор кафедры учебных программ и обучения, а также исследований в области образовательной политики имени Джона Баскома, Университет Висконсина, США
apple@education.wisc.edu

Краткое описание

Времена серьезных экономических, политических и идеологических кризисов требуют глубокого осмысления сложного процесса становления «критического ученого/активиста». В этой статье изложены девять основных задач, включая подтверждение негативности, определение областей возможных действий, расширение исследований, установление связей с общественными движениями, наставничество для начинающих «критических ученых» и использование профессиональных привилегий для открытия закрытых пространств.

Ключевые слова

Критический ученый
 Ученый-активист
 Наставничество в социологии

В период серьезных экономических, политических и идеологических кризисов глубокое осмысление роли «критического исследователя/активиста» приобретает еще большее значение. Такой тип анализа наиболее эффективен, если он основан на осознании необходимости проведения серьезной критической работы в отношении своего объекта. Действительно, это не только политический, но и эпистемологический императив. Развитие содержательного критического понимания множественных взаимосвязей дифференцированной власти и реальных возможностей их прерывания должно быть диалектически и тесно связано с реальными движениями и борьбой (Эппл, 2006, 2013; Эппл и др., 2009).

Майкл Буравой (2005) предлагает нам убедительную модель того, что это означает на практике. То, что он назвал «органической публичной социологией», подробно описывает ключевые элементы того, как мы можем осмыслить способы решения этой проблемы (Буравой, 2005). По его словам, но отчасти отражая Грамши, в этом отношении критический социолог:

- работает в тесной связи с видимым, многочисленным, активным, локальным и часто контр-обществом;
- сотрудничает с рабочим движением, органами самоорганизации населения, религиозными общинами, группами по защите прав иммигрантов, организациями по защите прав человека;
- между публичным социологом и обществом происходит диалог, процесс взаимного обучения ...

Цель таких [органических] общественных социологий – сделать видимым невидимое, сделать частное публичным, подтвердить эти органические связи в рамках нашей общественной жизни (2005, с. 265).

Этот акт становления (и это проект, поскольку он никогда не заканчивается, становление всегда продолжается) критического ученого/активиста — сложный процесс. Поэтому я хочу взять один элемент этих обязательств – роль критического анализа в образовании — и связать его с видением Буравого. При этом я опираюсь на гораздо

более подробное обсуждение этого вопроса в своей книге «*Can Education Change Society?*» (Эппл, 2013). Мои замечания здесь носят предварительный характер и, безусловно, не являются исчерпывающими. Однако они призваны положить начало диалогу о том, что именно «нам» следует делать.

В целом, существует девять задач, которыми должен заниматься критический анализ (и критический аналитик) в сфере образования:

1. Критический анализ должен «быть подтверждением негативности»,² то есть одна из его основных функций заключается в том, чтобы осветить взаимосвязь образовательной политики и практики с отношениями эксплуатации, господства и подчинения, а также с борьбой против таких отношений в обществе в целом.³
2. При проведении подобного критического анализа необходимо также указывать на противоречия и на пространства возможных действий. Таким образом, цель состоит в критическом изучении современных реалий в рамках концептуальной/политической структуры, которая подчеркивает те пространства, в которых могут или происходят более прогрессивные и контргегемонистские действия. Это решающий шаг, поскольку в противном случае наше исследование может просто привести к цинизму или отчаянию.
3. Порой для этого также требуется расширение того, что считается «исследованием». Здесь я имею в виду роль критических «секретарей» для тех групп людей и социальных движений, которые в настоящее время занимаются оспариванием существующих отношений неравноправия или тем, что в других местах называют «нереформистскими реформами», – термином, имеющим долгую историю в критической социологии и критических исследованиях в области образования (Эппл, 2012). Именно эта задача была поставлена перед нами в подробных описаниях критически демократических школьных практик в «демократических школах» (Эппл и Бин, 2007) и в критически-поддерживающих описаниях трансформационных реформ, таких как гражданская школа и инициативное бюджетирование в Порту-Алегри, Бразилия (см. Эппл, 2013; Эппл и др., 2019; Гандин и Эппл, 2012; Райт, 2010). То же касается и CREA, междисциплинарного исследовательского центра при Барселонском университете, который является образцом того, как формировать текущие исследовательские задачи, а затем создавать политики и программы, расширяющие возможности тех, кто экономически и культурно маргинализирован в наших обществах (Обер, 2011; Флеча, 2009, 2011; Гатт и др., 2011); а также значительной части педагогического факультета Университетского колледжа Дублина. Он также находится в центре исследований и практических действий, подчеркивающих не только бедность и неравенство, но и движение к равенству (см., например, Линч, 2022; Линч и др., 2009). Это также очень хорошо видно в недавних материалах по созданию контргегемонистских «третьих пространств» в образовании (Андерсон и др., 2023). Здесь можно было бы перечислить еще множество центров и учреждений в разных странах.
4. Когда Грамши (1971) утверждал, что одной из задач подлинно контргегемонистского образования является не отбрасывание «элитного знания», а реконструкция его формы и содержания таким образом, чтобы оно служило по-настоящему прогрессивным социальным потребностям, он указал на другую роль, которую могли бы играть «органические» и «публичные» интеллектуалы. Таким образом, нам не следует участвовать в процессе, который можно назвать «интеллектуальным самоубийством». Другими словами, существуют серьезные интеллектуальные (и педагогические) навыки, необходимые для работы с историей и дебатами, окружающими эпистемологические, политические и образовательные вопросы, связанные с обоснованием того, что считается важным знанием и что считается эффективным и социально справедливым образованием. Это не простые и не несущественные вопросы, и практические, а также интеллектуальные/политические навыки их решения хорошо развиты. Однако они могут атрофироваться, если ими не пользоваться. Мы можем вернуть эти навыки, используя их для оказания помощи сообществам в осмыслении этих вопросов, извлечении из них уроков и в участии в педагогическом диалоге, который позволяет принимать решения с учетом как краткосрочных, так и долгосрочных интересов обездоленных людей (см. Эппл и др., 2009; Буравой, 2005; Фрейре, 1970).
5. В этом процессе критическая работа призвана сохранять традиции радикальной и прогрессивной работы. В условиях организованных атак на «коллективную память» о различиях и критических социальных движениях, атак, которые еще больше затрудняют сохранение академической и социальной легитимности для множества критических подходов, доказавших свою ценность в противодействии доминирующим нарративам и

отношениям, крайне важно сохранять, обновлять и, при необходимости, критиковать эти традиции за их концептуальное, эмпирическое, историческое и политическое молчание или ограничения. Это подразумевает осторожное отношение к редукционизму и эссенциализму, требуя от нас обратить внимание на то, что Фрейзер назвал политикой перераспределения и политикой признания и представительства (Фрейзер, 1997; см. также Эплл, 2013; Энион и др., 2009). Сюда относится не только сохранение теоретических, эмпирических, исторических и политических традиций, но, что очень важно, их расширение и (в условиях поддержки) критику. Это также подразумевает сохранение мечтаний, утопических видений и «нереформистских реформ», которые являются неотъемлемой частью этих радикальных традиций (Эплл и др., 2009; Эплл, 2012; Якоби, 2005; Тейтельбаум, 1993).

6. Сохранение таких традиций и их конструктивная критика в случае, если они не соответствуют современным реалиям, невозможны без следующих вопросов: «Для кого мы их сохраняем?» и «Как и в какой форме они должны быть доступны?». Все вышеперечисленные мной задачи требуют переучивания, развития и использования разнообразных или новых навыков работы на разных уровнях с различными группами. Таким образом, журналистские и медийные навыки, академические и популярные навыки, а также способность обращаться к самым разным аудиториям становятся все более важными (Эплл, 2006; Болер, 2008). Это требует от нас умения говорить в разных регистрах и доносить важную информацию так, чтобы не заставлять аудиторию или читателя выполнять всю работу самостоятельно.
7. Критические педагоги должны также «действовать» в согласии с прогрессивными социальными движениями, которые они поддерживают, или в движениях против правых предположений и политик, которые они критически анализируют. Это еще одна причина, по которой научная деятельность в области критического образования подразумевает превращение в «органического» или «публичного» интеллектуала. Необходимо участвовать в движениях, стремящихся к трансформации доминирующей политики перераспределения, признания и представительства, и делиться своим опытом с ними. Это также подразумевает обучение у этих социальных движений (Энион, 2005). Это

означает, что роль «свободной интеллигенции» (Манхейм, 1936), того, кто «живет на балконе» (Бахтин, 1968), не является подходящей моделью. Как напоминает нам, например, Бурдые, наши интеллектуальные усилия имеют решающее значение, но они «не могут оставаться в стороне, нейтральными и безразличными, от борьбы, в которой на кону будущее мира» (2003, с. 11).

8. Основываясь на принципах, изложенных в предыдущем абзаце, критический ученый/активист играет еще одну роль: он должен выступать в качестве добросовестного наставника, демонстрируя на собственном опыте, что значит быть одновременно выдающимся исследователем и преданным членом общества, истерзанного сохраняющимися неравенствами. Они должны показывать, как можно сочетать эти две роли так, чтобы это могло быть непросто, но при этом воплощало в себе двойную приверженность исключительным и социально значимым исследованиям и участию в движениях, целью которых является подрыв доминирования. Очевидно, что это должно быть полностью интегрировано и в преподавательскую деятельность.
9. Наконец, участие также означает использование привилегий, которыми обладает ученый-активист, то есть каждый из нас должен использовать свои привилегии, чтобы открыть пространства в университетах и других местах для тех, кто там отсутствует, для тех, кто сейчас не имеет голоса в этом пространстве и на «профессиональных» площадках, к которым, находясь в привилегированном положении, вы имеете доступ. Это можно увидеть, например, в истории программы «активист-резидент» в Центре социальной структуры и социальных изменений имени Хейвенса Райта при Университете Висконсина, куда приглашали увлеченных активистов из различных областей (окружающая среда, права коренных народов, жилищные вопросы, трудовые отношения, расовое неравенство, образование и т. д.), чтобы преподавать и связывать нашу академическую работу с организованными действиями против господствующих отношений. Это также можно наблюдать в ряде программ по изучению женщин и коренных народов, аборигенов и исконных народов, которые исторически привлекали активистов из этих сообществ в качестве активных участников управления и образовательных программ этих регионов в университетах.

Заключение

Девять задач, которые мы обсуждали выше, являются сложными, и ни один человек не может одинаково хорошо справляться со всеми ними одновременно. Что мы можем сделать, так это честно продолжать попытки разобраться со сложными интеллектуальными, личными и политическими противоречиями и действиями, которые отвечают требованиям этой роли. Это будет непросто, поскольку потребует глубокого критического анализа собственного статуса, своих явных и неявных политических взглядов, а также собственных телесных действий, как только это осознание во всей его сложности и противоречиях будет воспринято всерьез, как того заслуживает.

Однако если мы посмотрим на мир, то увидим, что отдельные люди, исследователи, институты, коалиции, союзы и общественные движения сыграли — и продолжают играть — огромную роль в непрекращающейся борьбе за создание образования, которое было бы по-настоящему критически демократическим в образовательном, культурном и политическом плане в странах и «будущих странах». Можем ли мы сделать меньше?

Конечные сноски

1. Эта глава представляет собой переработанный и обновленный фрагмент из работы М. У. Эппла (2013), «*Can Education Change Society?*»
2. Я осознаю, что идея «подтверждения» имеет религиозные оттенки, которые являются высокоэффективными во многих частях Запада, но могут рассматриваться как форма религиозного империализма в других религиозных традициях. Я предпочитаю использовать ее из-за ее сильного резонанса с этическими дискурсами. Однако я приветствую предложения от представителей различных религиозных традиций, а также от других критических педагогов и ученых относительно альтернативных концепций, которые могут вызвать аналогичные отклики.
3. Здесь эксплуатация, господство и подчинение - это технические, а не риторические термины. Первый относится к экономическим отношениям, структурам неравенства, контролю над оплачиваемым и неоплачиваемым трудом и распределению ресурсов в обществе. Два последних относятся к процессам признания, представительства, уважения и «голоса» – способам, которыми людям навязываются идентичности. Это, конечно, аналитические категории, и они представляют собой идеальные типы. Большинство гнетущих условий частично являются сочетанием этих трех. Они соответствуют тому, что Фрейзер (1997) называет политикой перераспределения, политикой признания и политикой представительства.

Источники

- Apple, M. W. (2006a). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (Revised Routledge Classic ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., & Schirmer, E. (2019). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Routledge.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. MIT Press.
- Boler, M. (Ed.). (2008). *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. MIT Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New Press.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56(2), 259–294.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2012). Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over ‘thick’ democracy in education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 621–639.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUDE-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). International Publishers.
- Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. Columbia University Press.
- Lynch, K. (2022). *Care and capitalism*. Polity Press.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. Harvest Books.
- Teitelbaum, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Temple University Press.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.



Chemin Eugène-Rigot, 2
1202 Geneva, Switzerland

T: +41 (0) 22 908 45 47

E: norrag@graduateinstitute.ch

W: www.norrageducation.org

10-й специальный выпуск NORRAG (NSI-10)

Десятое региональное русскоязычное издание,
апрель 2026. Англоязычное издание, октябрь 2024

Все выпуски доступны по ссылке

www.norrageducation.org/norrag-special-issues

Присоединяйтесь к сети NORRAG

www.norrageducation.org/norrag-network

Следите за NORRAG в социальных сетях



Высшая школа образования
Назарбаев Университета
Проспект Кабанбай Батыра, 53
Астана, Республика Казахстан
+7 7172 70 66 27, +7 7172 70 66 19
gse.research@nu.edu.kz
www.gse.nu.edu.kz

Следите за ВШО в социальных сетях



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003 10