



УДК 37.014

DOI [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(26\)-83-92](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(26)-83-92)

Ліпін Микола,
м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0940-088X>

ОСВІТА І ПОЛІТИКА ЯК ПРОСТІР ПОЛЕМІКИ ПРО ВСЕЗАГАЛЬНЕ

Анотація.

У статті окреслено взаємозв'язок політики й освіти як практики конститування публічного простору самовиявлення людини. Розглянуто надситуативну логіку переходу від одиничного до



всезагального, що здійснюється в навчально-виховному процесі, а також переходу від приватного до публічного, що здійснюється в політичному житті. У процесі повсякденного існування ми стикаємося саме з варіантом підпорядкування цілей освіти інтересам політики. Подібне співвідношення політики й освіти істотно спотворює їхню дійсну природу. Дослідження спільної справи політики й освіти дає змогу дійти висновку про їх внутрішню спорідненість як стратегій емансипації людини.

Ключові слова: освіта; політика; спільна справа; всезагальне; публічний простір.

Зазвичай у літературі, що присвячена проблемам освіти, домінує підхід, згідно з яким, політика й освіта визначаються як сфери суспільного існування, що не мають внутрішнього взаємозв'язку. Їх зовнішній зв'язок уявляється можливим як ієрархічна підпорядкованість: або освіту підпорядковують політиці, або політику ставлять у залежність від цілей освіти. Перший варіант переважає, коли описують наявну ситуацію в соціумі, а другий – під час конституювання належного суспільного порядку.

У процесі повсякденного існування ми найчастіше стикаємося саме з варіантом підпорядкування цілей освіти інтересам політики. Підпорядкування освіти політиці не обов'язково набуває свідомого, цілеспрямованого характеру. У цьому контексті показовими є поширені в наш час дослідження співвідношення знання і влади, ідеології і освіти. У межах подібних науково-дослідницьких підходів освіту осмислюють як сферу втілення стратегій влади. Іншими словами, вона постає однією з «інстанцій влади», одним із «чистих» проявів прагнення держави або соціальної системи виховувати «потрібних» і «корисних» громадян, одним з ефективних способів легітимізації чинного соціально-політичного устрою. Такий стан речей передбачає, по-перше, ототожнення політики з боротьбою за владу, а, по-друге, панування уявлення про призначення інституту освіти як такого, що переважно вичерпується виконанням «соціального замовлення» влади. Проте виникає питання, наскільки в межах такої інтерпретації політики й освіти вони здатні відповідати власному призначенню, тобто бути практиками звільнення людини?

Дослідження питань співвідношення політики, влади та освіти представлені в багатьох сучасних працях. Значний внесок у розгляд різних аспектів цієї проблеми зробили Г. Арендт, Л. Альтюсер, О. Бреніф'є, Ж. Бурдьє, В. Возняк, Л. Горбунова, А. Грамши, Дж. Дьюї, Г. Жиру, В. Зінченко, Е. Ільєнков, М. Култаєва, Ф. Михайлов, М. Нассбаум, Ж.-К. Пассрон, С. Пролеєв, М. Фуко, П. Фрейре. Серед них важливими є роботи М. Фуко, де розглядається взаємозв'язок освіти та становлення дисциплінарної влади. «Будь-яка система освіти, – писав з цього приводу дослідник, – є політичним способом підтримки або зміни форм присвоєння дискурсів – з усіма знаннями та силами, які вони за собою тягнуть» [1, с. 74]. Відповідно постає проблема виявлення соціально-політичних засад взаємозв'язку влади та знання.

Подібна точка зору ще з часів К. Маркса наявна в дослідженнях, що присвячені впливу ідеології на процес формування суспільної свідомості, тому немає нічого дивного в тому, що саме послідовники його ідей розвивали цю тему. Так, на думку Л. Альтюсера, школа постає інститутом відтворення «робочої сили» відповідно до наявної структури розподілу праці. Звідси випливає погляд на школу як на середовище формування професійної кваліфікації та відтворення підпорядкування індивіда правилам встановленого порядку. Головною метою системи освіти стає «відтворення підпорядкування панівній ідеології у робітників і відтворення здатності правильно маніпулювати панівною ідеологією у експлуататорів, щоб вони і “на словах” також забезпечували домінування панівного класу» [2].

Відповідно до зазначених передумов, П. Бурдьє (учень Л. Альтюсера) разом з Ж.-К. Пассроном розробили власну концепцію «соціології освіти». У спільному дослідженні «Відтворення: елементи теорії системи освіти» вони розкрили специфіку взаємозв'язку між системою освіти та системою класових відносин. Вони вважають, що «демократизація» соціальних відносин поступово призводить до того, що влада перестає спиратися на механізми фізичного примусу і починає широко використовувати «символічне насильство». Так, П. Бурдьє і Ж.-К. Пассрон вважали, що трансформація соціальних умов призводить до того, що передача влади та приві-



леїв сьогодні, більш ніж будь-коли раніше, має відбуватися обхідними шляхами через визнання освітньою системою. «Соціальні умови не дають змогу педагогічному насильству відкрито проявляти свою істину соціального насильства» [3, с. 19], проте воно приховано продовжує циркулювати освітньою системою, визначаючи міжсуб'єктні відносини в процесі навчання і виховання. У праці «Система освіти і система мислення» П. Бурд'є визначав освіту як спосіб встановлення «панівних ієрархій і класифікацій», а школу – як «царицю класифікацій і розміщення в класи» [4, с. 119].

Важливою для нашого дослідження є праця Г. Арендт «Криза освіти», де подано критику інтерпретації освіти як інструменту політики, а самої політичної діяльності – як специфічної форми виховання [5, р. 185]. На думку дослідниці, відмінність між політикою і освітою полягає в тому, що перша є сферою *взаємодії рівних*, а друга – взаємодією дорослих з дітьми, яка осмислюється Г. Арендт як «авторитарна». Проте зазначимо, що виведення політики за межі навчання та виховання парадоксальним чином сприяє ринковій колонізації простору освіти та супроводжується поширенням «політики деполітизації» («politics of depoliticization») [6, р. 1].

Попри давню традицію зіставлення освіти та політики, «зв'язок між освітніми і політичними теоріями все ще недооцінюється» [6, р. 1]. Освіта не може бути лише підготовкою до дорослого життя, що пов'язано із політичною діяльністю. Так, Г. Біста вважає, якщо демократія та принципи громадянського суспільства не будуть визначати шкільне життя дітей, то не варто очікувати, що вони будуть представлені в їхньому житті і після школи [7, р. 101–104].

Отже, хоча система освіти інтерпретується більшістю сучасних дослідників як спосіб нав'язування панівних уявлень про світ і місце людини в ньому, вона водночас може виступати підставою для подолання ідеологічного диктату. Річ у тім, що за допомогою освіти людина отримує можливість робити предметом рефлексивного мислення підстави власної життєдіяльності, чинні норми суспільства та способи світосприйняття [4, с. 119].

Мета статті – дослідити співвідношення освіти та політики в процесі реалізації властивої їм обою спільної справи, а саме – формування публічного простору міжособистісної взаємодії.

Можливі два варіанти інтерпретації наявності політики в освіті. Один із них безпосередньо констатує важливість і правомірність присутності політики в освіті як її основної детермінанти. Таким чином, політика виступає рушійною силою визначення мети освіти. Держава (можливість існування політики в цьому випадку ототожнюється з нею) використовує систему освіти для обґрунтування та виправдання свого існування. Нагадаємо, ще Арістотель вважав, що питання про виховання і його мету виявляється безпосередньо пов'язаним з «благом держави» [8, с. 628].

Необхідно зазначити, що відоме аристотелівське визначення людини як *zoo politicon* спирається на розуміння політики як публічного простору, у якому відбувається взаємодія громадян для вирішення суспільних справ. У такому просторі вплив владних ієрархій і пов'язане з ними насилля мінімізуються. У цьому контексті давньогрецька демократична держава-поліс, на відміну від сфери приватного, домашнього господарювання, була, на думку Арістотеля, простором співіснування рівних. Відповідно, турбота про «благо держави» передбачала участь рівних громадян у суспільних справах. Простого факту народження вільною людиною в межах полісу було недостатньо для того, щоб бути *zoo politicon*, відповідати людській сутності. «Людина натурально не може бути учасником політики. Вона стає таким учасником лише в культурній якості вільної та рівноправної з іншими істоти» [9, с. 144]. Таким чином, освіта була покликана сформувати людину як культурну і політичну істоту.

Турбота про «благо держави» необхідною передумовою має перехід від природності одиничного, приватного до штучності та майстерності всезагального, суспільного. У такому переході людина проявляє себе у вчинку і слові перед іншими. Не просто проявляє те, що нібито вже наявне всередині неї. У дії та промовлянні до інших людина «другий раз народжується», започатковує нове і дійсно стає собою. «Зі словом та ділом ми входимо в людський світ, і це входження подібне до другого народження, в якому ми підтверджуємо і сприймаємо голий факт



нашої первісної фізичної появи. Це входження не змушує необхідність, як у випадку праці, і воно не керується корисливістю, подібно до роботи» [10, с. 135]. Політика як спосіб здійснення публічного простору забезпечує «сцену», на якій проявляє себе людська особистість.

Після занепаду публічного простору, освіта перестає сприйматися як *ή σχολή*, час розвитку людських здібностей для участі в спільній (загальній) справі. Політику починають отождествлювати з боротьбою за державну владу, а освіту сприймають як інструмент її утримання. Звідси бере свій початок тривала традиція інтерпретувати навчання та виховання в контексті процесу легітимації чинного режиму влади. Показові приклади подібного інструментального ставлення до системи освіти можна відшукати в текстах численних антиутопій, які зазвичай надають навчанню і вихованню одну з провідних ролей у побудові «ідеального суспільства». Інструментальне, субстратне розуміння освіти перетворює її на ретранслятор задуму влади. Жодна антиутопія не може обійтися без опису системи освіти, призначення якої – бути ефективним інструментом впливу на свідомість людини, її формування відповідно до потреб певного політичного устрою. Отже, *саморозвиток* людської суб'єктності підпорядковується тут завданню *формувати* людину відповідно до визначених візріців.

Однак не лише «ідеальна», а й реальна держава прагне виховувати, формувати потрібну їй людину. Приклад антиутопій найбільш яскраво оприявнює варіант явного використання освіти з метою задоволення інтересів політичної влади, коли «символічне насильство» підкріплюється усіма іншими видами насильства та забезпечується ними. У літературному просторі антиутопій політична влада часто навіть не намагається приховати свій насильницький характер.

Водночас зазначений варіант використання освіти в інтересах політики передбачає можливість протистояння впливу влади. «Там де є влада, є і опір» [11, с. 195]. Навіть у тоталітарних суспільствах освіта здатна відшукати можливості ухилення від визначених політикою практик і ніколи цілком не вичерпується ними.

На нашу думку, спроможність освіти ухилитися від повного розчинення в актуальних практиках влади міститься у її культуротворчій функції. Річ у тім, що освіта (щоб залишатися собою) має бути вкоріненою у всезагальних формах людської культури, які надають можливість формувати імунітет проти «вірусів» влади. Натомість відсутність внутрішньо притаманного освіті культурного опору злободенним запитам теперішнього свідчить про своєрідний «імунодефіцит культури» [12, с. 83].

Освіта як простір культивування людської суб'єктності володіє здатністю конституювати «інші простори» соціальних взаємозв'язків, які, згідно з М. Фуко, можна визначити як *гетеротопії*, тобто реалізовані утопії [13]. Гетеротопії освіти конституюється поза тотальною детермінацією навчання та виховання зовнішніми інтересами політичної влади. У цьому контексті можна погодитися з думкою Ж. Делора, що освіта є такою «необхідною утопією» [14] завдяки якій людина отримує можливість поглянути на себе і свій час нібито з боку. Освіта як культивування людської суб'єктності піддає критичному випробуванню будь-який сталий соціально-політичний устрій, будь-яку догматичну претензію натуралізувати зв'язок між владою та знанням. Таким чином, розвиток критичного та самостійного мислення в школі стає не стільки когнітивною проблемою, скільки проблемою конституювання відповідного простору міжособистісного спілкування і взаємодії.

Навчитися толерантно ставитися до іншого, його думки можна лише у взаємодії з іншим на основі дослідження певного культурного змісту. Вміння вести дискусію в класі закладає передумови для бажання та можливості вести дискусію з приводу суспільних проблем. Спочатку дитина на рівні з вчителями і адміністрацією має стати громадянином школи, брати участь у спільних справах. Освіта має стати спільною справою для всіх залучених у цей процес. Тоді влада, контроль та дисципліна не зникають з навчально-виховного процесу, а визначаються логікою його засвоєння. У школах, які Дж. Дьюї називав «прогресивними», первинне джерело «соціального контролю» випливає з самої природи справи, що організована як суспільне починання, у якому можуть брати участь усі охочі, які будуть нести відповідальність за свої дії» [15, с. 52].



Школа як простір розгортання «необхідної утопії» формує передумови розвитку здатності діяти спільно з іншими. І лише у такій діяльності учень може ставати відповідальною особою, адже пасивна бездіяльність є безвідповідальною за визначенням.

На прикладі ідеології, механізмів «символічного насильства» (П. Бурдьє) можна спостерігати неявне функціонування, приховане використання освіти в інтересах політичної боротьби. Суб'єкти педагогічного процесу відтворюють панівні в певному соціально-політичному середовищі ідеї, часто не усвідомлюючи їх ідеологічної заангажованості, однобічності й абстрактності. У такому разі апологія наявного соціально-політичного устрою розгортається не як виконання явного замовлення влади, а як «природний» процес передачі інформації від одного покоління до іншого. Однак, на нашу думку, подібне співвідношення політики й освіти істотно спотворює їх дійсну природу.

Традиційне розуміння політики як боротьби за владу оскаржується в рамках концепції Ж. Рансьєра, який вважав, що описана вище ситуація відповідає не «*політиці*», а «*поліції*» [16, с. 13]. Іншими словами, не все те, що обертається навколо влади, є політикою, а те, що обертається навколо влади, – не є політикою. «Політика – писав дослідник, – не є здійсненням влади. Ми одразу ж опускаємо політику, “перескакуємо” через неї, якщо ототожнюємо її з практикою влади і з боротьбою за володіння нею» [16, с. 195]. Отже, влада є точкою тяжіння поліції, такого порядку, у якому неможливим стає поділ чуттєвого між усіма учасниками процесу, неможливою є суперечка з приводу спільного блага.

Визначення політики як простору боротьби за владу схильне інтерпретувати її як практику управління соціумом за допомогою різноманітних технічних засобів. Таке здійснення політики передбачає існування *загального* як якоїсь визначеної, природної даності. Питання про спільне благо вважається вирішеним і таким, що не може бути піддане сумніву чи критичному аналізу. У цих межах політика постає не проєктом, який потрібно спільно з іншими людьми втілювати в життя і потім підтримувати його існування, а як доконаний факт. Тому «символічне насильство» зумовлене прагненням «виробити згоду» в суспільстві, захистити встановлений соціально-політичний устрій із тією системою диференціації, завдяки якій певна група людей займає відповідне до їхніх інтересів і потреб положення. Звідси випливає, що ті, хто захоплює державну владу, після цього не зацікавлені в існуванні режиму політики, режиму суперечки навколо загального блага. Вони навпаки прагнуть замінити політику режимом управління, а суперечку навколо загального – одностайністю. Однак, як пише Ж. Рансьєр, «політика – не мистецтво управляти спільнотами, а форма людської дії, яка заснована на розбіжності, виключення з правил, згідно з якими здійснюється згуртування людських груп і управління ними» [16, с. 13].

У соціально-політичній історії людства місце загального часто займала держава. Вона і в соціально-політичному дискурсі починає промовляти від імені загального, бути уособленням спільної справи. Поширеним є уявлення, згідно з якими саме держава постає джерелом політики та джерелом виробництва «соціального замовлення» освіти. Проте, у зв'язку з вищезазначеним, стає очевидним, що держава постає швидше джерелом одностайного порядку, або, інакше кажучи, таким абстрактно-загальним, абсолютизація якого виявляється згубною для політики. Вона, як місце легального фізичного та «символічного насильства» переводить політику в режим поліції. Посилення держави може супроводжуватися зростаючою єдністю мас, яка парадоксальним чином призводить до зсихання спільної справи, до її формалізації. «Посилення держави насправді обертається тенденцією, яку можна позначити популярним нині поняттям “деполітизація”» [17, с. 86].

Важливою ознакою процесу деполітизації є деградація публічного простору, тобто такого простору людських відносин, у якому людина може бути побаченою та почутою як суверенний індивід. Публічний простір завжди конститується ніби вперше. Він вибудовується над приватними потребами людини як атомізованого індивіда. Окрім того, публічний простір не формується за допомогою примусу. Саме тому в його межах розгортається не *дискурс* (мова влади), а *парресія* (вільна мова).



Якщо порядок загального вже має місце, якщо він сприймається як визначений, хтось обов'язково залишається за його межами, хтось виявляється виключений із нього, а отже, залишається непобаченим і непочутим. Потреби й інтереси тих, хто не може висловитися та проявитися в публічному просторі ніби й не існують. За таких умов політичний процес участі в творенні та визначенні загального блага, а не просто пристосування до його наявних державних форм, припиняється. У цій ситуації як політика, так і демократія, стають неможливими.

Варто звернути увагу на те, що режим поліції «межує з десимволізацією», тобто людська спільнота в цій оптиці вичерпується своїм емпіричним існуванням, а отже, розвиток людини в ній обмежується панівними принципами наявного існування, які не ставляться під сумнів. У межах здійснення такого соціально-політичного порядку можливі два протилежні способи реалізації політичного процесу: *консенсус* або *антагонізм*.

Свій варіант розв'язання цієї проблеми пропонує Ш. Муфф. На його думку, демократична політика не виключає конфлікт, але переводить антагонізм в агональну форму, яка є таким ставленням «ми-вони», за якого сторони, що конфліктують, визнають легітимність один одного. «Вони “противники”, але не вороги. Це означає, що попри участь у конфлікті, сторони вважають себе належними до єдиного символічного простору, всередині якого і відбувається конфлікт. Можна сказати, що завдання демократії полягає в тому, щоб трансформувати антагонізм в агонізм» [18, с. 98]. Демократія не може здійснюватися в просторі примусово встановленої злагоди, що підтримує консенсус. Демократія та конфлікт внутрішньо споріднені ще з часів Стародавньої Греції. У наш час проблема загострюється внаслідок того, що конфлікт набуває форми антогонізму, руйнівна енергія якого загрожує всім учасниками політичного життя. Без конкуренції і конфлікту не буде демократії. Однак будь-яке суспільство, яке санкціонує конфлікт, у результаті ризикує прийти до того, що він стане занадто інтенсивним, створивши загрозу існування громадянського миру і стабільності. Щоб знайти розв'язок цієї проблеми, необхідним є існування єдиного символічного простору. Поза «єдиним символічним простором» проблематичним стає здійснення політики як демократичного процесу. Отже, конституювання символічного простору постає визначальним для розвитку демократії. Поза цим простором конфлікт переростає в антагонізм. На нашу думку, саме освіта є такою спільною справою, в якій вибудовується єдиний символічний простір.

Політика, на відміну від поліції, передбачає не просто загальне, в якому в'язне і розчиняється будь-яке одиничне. Вона передбачає таке всезагальне (загальне-для-всіх), яке виступає єдністю різноманіття, тобто такою єдністю, в якій одиничне постає особливим. Таке конкретно-загальне (як всезагальне) є неможливим поза розгортанням суперечності, яка є не ознакою зіпсованості конкретно-загального, а передумовою його існування. Адже єдиний символічний простір не може бути порожньою, абстрактною універсальністю, яка зовні накладається на одиничне, а отже, здійснює примус відносно нього. В іншому випадку ми маємо справу не із загальним символічним простором, а саме з «символічним насильством».

Єдиний символічний простір відтворюється кожного разу заново у зверненні однієї людини до іншої чи одного покоління до іншого. Таким чином, ми з необхідністю переходимо до роздумів про культурні способи конституювання людської спільноти. Очевидно, що найважливішу роль у цьому процесі завжди відігравала та продовжує відігравати освіта. Причому освіта, яка розуміється як спільна справа, а не як сфера, що перебуває в юрисдикції обмеженого числа професіоналів.

Необхідно підкреслити, що там, де відсутньою є дійсно спільна справа, збільшується міра присутності «символічного насилля». Політика конститується як публічна сфера, як той простір, де людину можна побачити та почути. Проте, окрім зазначеного, це простір, де людина отримує можливість бачити в собі іншого, сприймати себе як іншого. Термін «спільна справа» відсилає нас до давньої традиції спільного існування в режимі «*res publica*». «У класичній республіканській традиції – пише О. Хархордин, – яка бере свій початок від Арістотеля та Цицерона через Макіавеллі, Монтеск'є і Токвіля до таких теоретиків ХХ ст., як Ханна Арентс або Чарлз



Тейлор, – термін *res publica* означає таку спільну справу, заради якої варто жити. Республіка у їх розумінні є чимось більшим, ніж просто форма правління. Це певний стан народу, який підтримується постійною участю громадян у вирішенні загальнозначущих питань» [19, с. 15]. Згідно з цією традицією, політика, що створює передумови спільної справи, може бути демократією, яка спирається на освіту.

У цьому контексті корисно звернутися до розуміння демократії в працях Л. Штрауса, який, на відміну від Г. Арндт, вважав, що питання про освіту є політичним питанням *par excellence*, адже воно дає змогу вирішити «як примирити порядок, який не пригнічує, зі свободою, якої не зловживають» [20, с. 25]. Рішення згаданої проблеми стає можливим, якщо демократію розуміти як спільноту освічених людей. «Демократія – це політичний устрій, за якого всі або більшість дорослих є людьми доброчесності, і оскільки доброчесність, здається, вимагає мудрості, то режим, в якому всі дорослі люди або ж їх більшість доброчесні і мудрі, або режим, в якому всі або більшість дорослих розвинули свій розум до високого ступеня, або раціональне суспільство. Демократія, одним словом, передбачає існування аристократії, яка розширилася до всеосяжної аристократії» [21, с. 311–312]. Відповідно до такого розуміння демократії, співвідношення політики і освіти розкривається в іншому ракурсі: освіта не виконує наперед визначене політичне замовлення, а створює умови можливості політики як такої.

Ситуація також ускладнюється тим, що в сучасному світі влада розгортається як невидимий, анонімний процес. Адже «примус безпосередньо ніколи не веде до переконання» [20, с. 13]. Результатом ефективного «символічного насильства» стає натуралізація влади, перетворення суб'єктів соціальних зв'язків у її персоніфікацію. Неявне, нереклексивне панування абстрактно-загального в педагогічному процесі надає освітньому середовищу химерних форм, у межах яких освіта та виробництво потрібного індивіда починають ототожнюватися. У результаті цього політика, держава, наявний соціальний порядок отримують можливість розв'язувати свої специфічні проблеми за рахунок освіти, зрештою, за рахунок розвитку людської особистості. Освіта, як вважав Дж. Дьюї, не повинна мати цілі, що визначаються поза її головним призначенням – зростанням людських здібностей [22, с. 54]. У демократичному суспільстві, на думку мислителя, метою освіти має стати створення можливості продовження росту людини, що уможлиблюється на підставі рівності, поза якою навчання та виховання починають підкорятися нав'язаним ззовні цілям. Отже, сутність освіти як спільної справи реалізується в умовах демократичної рівності. Не лише політика стає можливою за сприянням освіти, але й остання здійснюється відповідно до логіки розвитку людини, тобто визначає мету свого існування в самій собі, може бути емерджентним процесом лише в режимі політики, у режимі відкритої можливості знову і знову розпочинати суперечку про загальне благо.

Освіта є спільною справою, тією «республікою», у якій відбувається розвиток особистості всіх її суб'єктів: як вчителя, так і учнів. Освіта – це спільна справа, тому що становлення особистості є суспільною подією, спираючись на яку людина здатна відрізняти себе від колективу, відособлюватися в дещо особливе, способом існування якого є всезагальне.

Політика, на відміну від поліції, також є діяльнісною суперечкою з приводу участі у всезагальному. Політика можлива як перехід від приватної обмеженості та потенційності до існування разом з іншими і оприявленості разом з ними у спільних вчинках і словах. У цьому контексті політика – це публічний простір виявлення людської сутності, що здійснюється через залучення до спільної справи, приведення себе у відповідність до її всезагальних смислів.

Отже, і політика, і освіта є таким сходженням від одиничного до всезагального, метафізичним призначенням яких є збереження та продовження людського способу бути. Вони конституують специфічний простір, який живиться енергією трансцендуючої сили утопії. У контексті політики це дає змогу оновлювати наявний соціально-політичний режим існування, а в контексті освіти – вибудовувати гетеротопії розвитку особистості всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Освіта потребує демократичної політики для того, щоб бути емерджентною системою та визначатися іманентними потребами розвитку людини і культури. Політика, щоб бути



відкритою суперечкою з приводу суспільного блага потребує освіти як моделі, «іншого простору» оприявлення людського в міжособистісній взаємодії.

У політиці та освіті, що розгортаються як спільна справа, людина постає не просто таким приватним, яке протистоїть загальному. У спільній справі людина постає як особлива, тобто така, що втілює, несе в собі загальне – як індивідуалізована всезагальність. Саме в цьому моменті політика і освіта максимально зближуються, адже вони є практикою створення та поділу спільного, діяльнісної участі в ньому.

Використані літературні джерела

1. Фуко М. История сексуальности III: Забота о себе. Киев; Москва, 1998. 456 с.
2. Альтюссер Л. Идеология и идеологические аппараты государства (заметки для исследования). *Неприкосновенный запас*. 2011. № 3 (77). С. 14–58. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/al3.html>.
3. Бурдьё П. Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования ; пер. Н.А. Шматко. М. : Просвещение, 2007. 267 с. (Образование: мировой бестселлер).
4. Бурдьё П. Система образования и система мышления. *Высшее образование в России*. 1997. № 2. С. 119–126.
5. Arendt H. *Between Past and Future*. New York : Viking. 1961. 246 p.
6. Education and the political: New theoretical articulations. (Comparative and International Education / Comparative and In). Eds. T. Szkudlarek. Rotterdam, the Netherlands : Sense, 2013. 150 p.
7. Biesta G. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder : Paradigm Publishers, 2014. 165 p.
8. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т. 4 ; пер. с древнегреч.; общ. ред. А.И. Доватура. М. : Мысль, 1983. 830 с. (Филос. наследие).
9. Еліта : витоки, сутність, перспектива : кол. мон. ; за ред. В.Г. Кременя. Київ : Знання України, 2011. 527 с.
10. Арендт Г. Становище людини; пер. з англ. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 1999. 254 с.
11. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко; пер. с франц. С. Табачниковой; общ. ред. А. Пузырея. М. : Касталь, 1996. 448 с.
12. Пахльовська О. Українська культура у вимірі «пост» : посткомунізм, постмодернізм, поствандалізм. *Сучасність*. 2003. № 10. С. 70–85.
13. Фуко М. Другие пространства. *Интеллектуалы и власть : избранные политические статьи, выступления и интервью* ; пер. с франц. Б.М. Скуратова; под общ. ред. В.П. Большакова. Ч. 3. М. : Праксис, 2006. С. 191–204.
14. Delors J. Education : the Necessary Utopia. *Learning: the treasure within ; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*, 1996. P. 11–33.
15. Дьюї Д. Досвід і освіта ; пер. з англ. М. Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
16. Рансьер Ж. На краю политического ; пер. с фр. Б.М. Скуратова. М. : Праксис, 2006. 240 с.
17. Куренной В. Государство как механизм деполитизации. *Научные тетради Института Восточной Европы*. 2008. № 3. С. 86–101.
18. Муфф Ш. Политика и политическое. *Политико-философский ежегодник*. 2008. Вып. 1. С. 88–102.
19. Хархордин О.В. Res publica: возрождение интереса. *Что такое республиканская традиция*. СПб. : Изд-во Европейского университета, 2009. С. 7–22.
20. Штраус Л. Преследование и искусство письма. *Социологическое обозрение*. 2012. Т. 11. № 3. С. 12–25.
21. Штраус Л. Что такое классическое образование? *Введение в политическую философию* ; пер. с англ. М. Фетисова. М. : Логос, Праксис, 2000. С. 310–316.
22. Дьюи Д. Демократия и образование. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 383 с.

References

1. Foucault, M. (1998). *Istoriya seksualnosti III: Zabota o sebe [The history of sexuality III: Taking care of yourself]*. (T. Titova, O. Khoma, Trans.). Kyiv. 456 p.



2. Althusser, L. (2011). *Ideologiya I ideologicheskie apparaty gosudarstva (zametki dlya issledovaniya)* [Ideology and ideological apparatus of the state (notes for research)]. *Neprikosnovennyi zapas – Emergency ration*. No. 3, P. 14–58. Retrieved from: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/al3.html>.
3. Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (2007). *Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya* [Reproduction: elements of the theory of the education system]. (N. Shmatko, Trans.). Moscow. 267 p.
4. Bourdieu, P. (1997). *Sistema obrazovaniya i sistema myshleniya* [The education system and the system of thinking]. *Vyssshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No. 2, P. 119–126.
5. Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. New York. 246 p.
6. Szkudlarek, T. (Eds.). (2013). *Education and the political: New theoretical articulations*. Rotterdam, the Netherlands. 150 p.
7. Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder. 165 p.
8. Aristotle (1983). *Sochineniya: v 4 t. [Compositions: In 4 volumes]*. Vol. 4. (A. Dovatur, Trans.). Moscow. 830 p.
9. Kremen, V.H. (Eds.). *Elita: vytoky, sutnist, perspektyva* [Elita: turns, essence, perspective]. Kyiv. 527 p.
10. Arendt, H. (1999). *Stanovyshche liudyny* [The Human Condition]. Lviv. 254 p.
11. Fuko, M. (1996). *Volia k ystyni: po tu storonu znanyia, vlasty y seksualnosti. Raboty raznykh let.* [Will to truth: beyond knowledge, power and sexuality. Works of different years]. Moscow. 448 p.
12. Pakhlovska, O. (2003). *Ukrainska kultura u vymiri «post»: postkomunizm, postmodernizm, post vandalism* [Ukrainian culture in the measurement “post”: postcommunism, postmodernism, post vandalism]. *Suchasnist – Modernity*. No. 10, P. 70–85.
13. Foucault, M. (2006). *Drugie prostranstva* [Other Spaces]. *Intellektualy I vlast – Intellectuals and power*. No. 3, P. 191–204.
14. Delors, J. (1996). *Education : the Necessary Utopia. Learning: the treasure within ; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. P. 11–33.
15. Dewey, J. (2003) *Dosvid i osvita* [Experience and Education]. Lviv. 84 p.
16. Ranciere, J. (2006). *Na krayu politicheskogo* [At the edge of the political]. Moscow. 240 p.
17. Kurennoy, V. (2008). *Gosudarstvo kak mekhanizm depolitizatsii* [State as a mechanism of depolitization]. *Nauchnye tetrad Instituta Vostochnoi Evropy – Scientific notebooks of the Institute of Eastern Europe*. No. 3, P. 86–101.
18. Mouffe, Ch. (2008). *Polytyka y polytycheskoe*. [Politics and Political]. *Polytyko-fylosofskiy ezhehodnyk – Political and philosophical yearbook*. No. 1. P. 88–102.
19. Kharkhordin, O. (2009). *Res publica: vozrozhdenie interesa* [Res publica: revival of interest]. *Chto takoe respublikanskaya traditsiya – What is the republican tradition*. No. 3. P. 7–22.
20. Strauss, L. (2000). *Chto takoe klassicheskoe obrazovanie?* [What is a classical education?]. *Vvedenie v politicheskuyu filosofiyyu – Sociological review*. Moscow. P. 310–316.
21. Strauss, L. (2012). *Presledovanie i iskusstvo pisma* [Pursuit and the art of writing]. *Sotsiologicheskoe obozrenie – Introduction to political philosophy*. No. 3. P. 12–25.
22. Dewey, J. (2000). *Demokratiya i obrazovanie* [Democracy and Education]. Moscow. 383 p.

Lipin Mykola. Education and Politics as a Space of Controversy About the General.

Summary.

The relationship between politics and education as a practice of constituting a public space of human self-expression is outlined. The supersituational logic of the transition from singular to universal, which is carried out in the educational process, and the transition from private to public, which is carried out in political life, is considered. A study of the common cause of politics and education allows us to conclude about their internal affinity as strategies of human emancipation.

However, in the process of everyday life, we are often faced with the option of subordinating the goals of education to the interests of politics. The subordination of education to politics does not necessarily become conscious, purposeful. In this context, the common research of the relationship between knowledge and power, ideology and education is indicative. Within the framework of such research approaches, education is



understood as a sphere of implementation of government strategies. In other words, it appears as one of the “instances of power”, one of the “pure” manifestations of the desire of the state or social system to educate “necessary” and “useful” citizens, one of the effective ways to legitimize the existing socio-political system. This situation presupposes, firstly, the identification of politics with the struggle for power, and, secondly, the dominance of the idea of appointing the institution of education as such, which is largely limited to fulfilling the “social order” of power. However, the question arises as to what extent, within such an interpretation of politics and education, they are able to meet their own purpose, i.e. to be practices of human liberation?

Key words: education; politics; common cause; general; public space.

Стаття надійшла до редколегії 11 травня 2021 року