

Вікторія ГАЙДЕНКО

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В БРАЗИЛІЇ:
КРИТИЧНА ПЕДАГОГІКА
ПАУЛО ФРЕЙРЕ**

Фрейре – «інтелектуал на межі»... Його праці уособлюють дискурсивну боротьбу та опозицію, що не тільки підривають гнобительський апарат держави, але й сприяють формуванню нових культурних рухів та суб'єктів, які залучаються до боротьби шляхом подолання модерністських цінностей свободи, рівності та справедливості.

© УЕ @ЮАА, Ы-ЕА6



У статті розглядається критична педагогіка бразильського освітянина й педагога Пауло Фрейре. Показано основні принципи критичної педагогіки: проблемно зорієнтована освіта, антропологічне тлумачення культури, концепція людської гуманності, критична свідомість та ідеал викладача. Зазначається, що критична педагогіка перетинається із «уповноваженою освітою» А. Шор, «граничною педагогікою» Г. Жиру та гендерною/феміністською педагогіками.

Філософія освіти впродовж останнього часу зазнала різних впливів, в тому числі й постмодернізму. Постмодернізм є свого роду перспективою, засобом осягнення ситуації, в якій ми живемо. Постмодернізм рішуче виступає проти просвітницької риторики, в якій головне місце посідають об'єктивність, істинність, вірогідність знання, могутність розуму, дихотомічне мислення та ідея трансцендентального суб'єкта. Постмодернізм в освіті виражає себе через деконструкцію ієрархій (відносин викладач/студент, дискримінації у фінансуванні навчальних закладів, авторитарного стилю викладання, прихованого навчального плану, чіткого розмежування високої та низької культури, дисциплінарних меж), через опозицію

консумеризму та комодифікації культури, прославляючи відмінність, діалог та мультикультуралізм.

У такому контексті особливу роль відіграє критична педагогіка видатного педагога другої половини ХХ ст., освітянина, колишнього міністра освіти Бразилії Пауло Фрейре. Фрейре розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на «усвідомленості» та критичному мисленні як основи будь-якої пізнавальної діяльності. Роботи Фрейре здобули популярність не тільки в Латинській Америці, але й у Північній Америці та Африці. Критичний потенціал його праць був доречним та вписувався в соціально-культурний контекст 60-х рр. ХХ століття. По-перше, вказаний історичний період характеризувався політичними конфліктами та розвитком революційних рухів антикапіталістичного та антиімперіалістичного спрямування (зокрема, кубинська революція 1959-1961 рр.). По-друге, інтелектуальна атмосфера 60-х рр. – відродження марксизму (Л. Альтюссер, А. Грамші) – сприяла поширенню думок Фрейре, що постають інноваційним синтезом екзистенціалізму, феноменології, гегелівської діалектики та історичного матеріалізму. По-третє, антикапіталістичний та антиколоніальний дух творчості Фрейре тісно переплітається з ідеями боротьби проти «деафриканізації» Африки («чорна шкіра, білі маски», як писав Ф. Фанон). Протягом певного часу Фрейре викладав у Танзанії, Гвінеї-Бісау, Кабо-Верде, Сан-Томе і Прінсіпі. Неможливо перерахувати усьх послідовників П. Фрейре, але серед найбільш відомих – Генрі Жиру, Пітер МакЛарен, Дональд Маседо, Айра Шор, Стенлі Ароновіц, Белл Хукс, Патрік Леонард та ін.

Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача.

«Проблематизуюча» освіта проти «накопичувальної»

У своїй революційній праці «Педагогіка пригноблених» Фрейре наголошує, що освіта – це політичний акт, пов'язаний із проблемою соціальної зміни – подолання несправедливості у світі. «Політичність» освіти передбачає характер відносин викладач/студент, зміст навчального плану, методи викладання, дискурс в аудиторії (як взаємодіє об'єкт та суб'єкт, чи існує відчуття свободи), тести, оцінки, методи покарання, фізичні умови (тип приміщення, освітлення, опалення), пріоритети у фінансуванні.

Політики освіти, як пише Фрейре, функціонують в рамках дихотомії домінація/пригнічення, механіцизму та дегуманізації [8, 73-76]. Домінуючий стиль освіти є монологічним і спрямованим на акумулювання інформації. Такий процес Фрейре називає «накопичувальною освітою», що у своїй основі має механіцистську природу. У статті «Накопичувальна концепція освіти» він пише, що «освіта, таким чином, будується за моделлю депозитор (викладач)/сховище (студенти). Замість спілкування викладач видає *комюніке* і «депозитує» інформацію, яку студенти терпляче отримують, запам'ятовують і відтворюють» [6, 284]. У накопичувальній освіті той, хто

навчається, не має голосу – просто споживає інформацію, запам'ятовує (зазубрює) часом незрозумілі істини; а той, хто викладає – насолоджується своєю владою в аудиторії, декламуючи (іноді читаючи) незмінний текст (в рамках домінуючої ідеології) протягом десятиріч. *Накопичувальній* освіті Фрейре протиставляє *проблематизуючу*: «Проблемно-орієнтований метод не дихотомізує діяльність викладач-студент. Викладач не може бути або тим, хто пізнає, або розповідачем (наратором). Він завжди пізнає – і під час проведення власних досліджень, і під час спілкування зі студентами. Він вважає пізнавальні об'єкти не «приватною власністю», а радше об'єктами рефлексії як для нього самого, так і для студентів. Викладач, який використовує проблемний метод, завжди співвідносить свою критичну думку з думкою студентів... Якщо «накопичувальна» концепція веде до «занурення» свідомості, приглушує її, то шляхом проблематизуючого методу свідомість начебто «впливає на поверхню», демонструючи *критичну інтервенцію у світ*»¹

Саме завдяки проблематизуючій освіті відбувається усвідомлення людиною своєї пригнобленості. Освіта для Фрейре – це не тільки політика, не тільки галузь діяльності. Освіта розуміється Фрейре в її дуже практичному значенні – як грамотність. До речі, у 1962 р. Фрейре розробив програму (метод Фрейре) ліквідації неписьменності у бразильському місті Ресіфе. За цим методом, слухачам, зокрема, пропонувалося:

- 1) розкласти на склади слово, наприклад, tijolo (цеглина), ti-jo-lo;
- 2) створити фонематичний ряд до кожного складу, наприклад – ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju, la-le-li-lo-lu;
- 3) використовуючи нові склади, створити слова [15, xii].

Суть методу полягає в тому, що у процесі створення слів людина занурюється у власну реальність, яку через освітній акт має подолати. Таким чином, найважливішим для цього методу, як зазначає Фрейре в «Педагогіці серця», є читання слова у поєднанні з прочитанням світу, читання тексту в поєднанні із заглибленням у контекст [7, 46-47].

Проблемно зорієнтована освіта має забезпечити пригноблених (класово, расово, гендерно та ін.) необхідним інструментарієм для підриву режиму пригноблення. Гнобителі використовують освіту як патерналістський апарат, що надає так звану «соціальну допомогу» – знання (пам'ятаємо, що воно існує в певних режимах істини). Фрейре попереджає про небезпечність псевдокритичного педагога-патерналіста; такий педагог замість створення

¹ Безліч псевдокритичних можливостей: *ми-викладачі, ми-куратори, ми-адміністрація*... організуємо студентське зібрання, забезпечимо активність на виборах, визначимо студентські пріоритети, підвищимо успішність... А де ж студенти? Псевдокритична свідомість визначає спосіб полегшити життя студентам. Найбільш поширеними псевдокритичними формами є хабарі, інтелектуальні напівфабрикати (бази даних рефератів, послуги написання робіт та ін.) і формалізм у навчанні (наприклад, перездачі в кінці семестру). Псевдокритичний педагог спотворює освіту: замість творчості й самостійності – механіцистське ставлення та масове виробництво «успішності». Якщо псевдокритичний педагог не змінить себе, то не буде спроможним внести зміни в аудиторію.

умов для уповноваження студентів просто обмежується закличками на кшталт: «*Ми* повинні уповноважити... *Ми* повинні забезпечити...», – шляхом чого ще більше посилюються владні позиції.⁶ Саме педагог-патерналіст спотворює освіту, перетворюючи виховний процес на «надмірну опіку та батьківські пестоші» [8, 4].

Освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання. Моноосвіта, або патерналістська, виключає творче мислення, кооперацію у процесі здобуття знання, поліфонію та розмаїття людського досвіду, оскільки неписьменні не можуть висловити свою думку, а, отже, залишаються маргінальними. Фрейре наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження.

Антропологізм та гуманність

Ідея гуманності, «людяності» освіти та культури простежується майже у всіх працях Фрейре. Говорячи про «антропологічне» визначення культури, Фрейре має на увазі культуру, яка в zasadничується на повсякденних досвідах людей і є результатом їхніх дій у суспільстві. У плані викладання це означає максимальне наближення змісту предметів і завдань до досвіду та інтересів студентів, зміну методів і форм навчання. Фрейре зупиняється на епістемологічному ставленні до реальності – бути критичним до власного досвіду, проживати своє життя. Якщо для традиційної освіти характерний елітизм, де точкою відліку стає так звана «висока культура», то для критичної – життя простих людей, їхні інтереси і потреби, які мають стати предметом вивчення в освітніх закладах. У цьому й полягає «антропологізм» Фрейре.

Фрейре розвиває концепцію «людської гуманності»: 1) людина – недосконала істота, вона має *стати* людиною; 2) людина створює світ навколо себе, а трансформуючи світ – трансформує (і формує) себе; 3) трансформація себе і світу веде не до індивідуалізму, а до солідарності [8, 73-76]. У поняття гуманності Фрейре вкладає критичне мислення, прагнення свободи та рівності. У статті «Накопичувальна концепція освіти» він зазначає, що «без дослідження та практики (*praxis*)⁶ людина не може бути по-справжньому людиною, гуманною, і «якщо індивіди – шукачі, а їхнє онтологічне покликання – олюднення, вони виявлять суперечність «накопичувальної» концепції освіти та почнуть боротьбу за власне визволення» [6, 284]. Єдиним ефективним засобом регуманізації людини (виходу за межі пропаганди, безглузлого керування, маніпуляції, накопичувальної освіти) є *гуманізуюча педагогіка*, як доводить Фрейре у «Педагогіці пригноблених» [8, 55].

⁶ *Практика* - ~~praxis~~ означає рефлексію та дію щодо світу з метою його перетворення.

Критична свідомість

Розвиток «*усвідомленості*» (*conscientizacao*) має стати результатом проблематизуючого навчання. Усвідомленість розглядається як акт пізнання, що відкриває реальність. Усвідомленість означає розуміння соціальних, політичних та економічних суперечностей і формування стратегії дії проти пригноблюючих елементів дійсності. Усвідомленість, таким чином, – це критична свідомість. Фрейре виокремлює три стадії розвитку критичної свідомості: 1) неперехідна (домінування фаталізму та пасивності); 2) напівперехідна (спроби щось змінити); 3) критична (чітка спрямованість до соціальних трансформацій). Фрейре говорить, що «наше завдання – не просто навчити студентів мислити (вони вже мислять), а й уміти обмінюватися нашими думками у процесі пошуку шляхів для декодифікації об'єкта» [5].

Для критичної свідомості характерні такі риси: 1) розуміння відношень знання–влада (які ієрархії існують в суспільстві, знання про перетворюючі можливості індивідів); 2) критичні здібності (можливість читати між рядків, критично сприймати різні події); 3) десоціалізація (критичний аналіз масової культури, опір існуючим стереотипам, конsumerизму, мілітаризму); 4) самоосвіта (ініціювання змін в освіті) [17, 32-33].

Це визначає завдання критичної педагогіки:

- партисипаторність («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність);
- ситуаційність, контекстуальність (створення знання, релевантного для досвіду тих, хто навчається);
- демократичність і мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу);
- орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів, студенти досліджують матеріал);
- орієнтація на дію (як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що приведуть до соціальних змін).

Таким чином, бути критичним освітянином, як доречно зауважує Г. Жиру, означає бути інтелектуалом-перетворювачем [17, 34].

Тим, хто наслідиться викладати: модель викладача

Перш за все, як підкреслює Фрейре, «щоб бути гарним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно любити. Викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – визволення людей, а не приручення» [10, 62]. У праці «Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати» (1998) Фрейре продовжує розвивати ідеї про методи викладання та професійні якості викладача. Фрейре позбавляє викладача аури божественності: викладач – лише один із тих, хто володіє певними

знаннями. Справжньому викладачеві притаманні такі якості: стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом, толерантність, емоційна відданість своєму покликанню, сміливість і здатність приймати рішення, радість життя та оптимізм. Фрейре особливо зупиняється на «нетерплячому терпінні» – усвідомленості того, що відбувається, здатності володіти собою [9, 39-46]. Занадто емоційні або надмірно покірливі викладачі не зможуть сприяти серйозним змінам. Викладач завжди має перебувати у стані рефлексії щодо себе як особистості й професіонала. Якщо ми визнали, що освіта – це політика, викладач невтомно запитує себе: «... Яку політику я проводжу в аудиторії?... Як бути вірним своєму політичному вибору?» [19, 46].

У фрейрівському розумінні викладання акумулюються ідеї усієї критичної педагогіки. Перш за все, викладання – це створення знання, де знання – процес буття [7, 31]. По-друге, у процес викладання вносяться афективні компоненти, знання не може бути нейтральним. Фрейре визначає викладання як унікальне професійне завдання, що вимагає постійного інтелектуального зосередження і допитливості, почуття любові, творчості, наукової компетентності та відмови від редукціонізму [9, 4]. По-третє, тут поєднуються стратегії освіти й ідеології. Оскільки освіта – це політика, зорієнтована на зміну, викладання в такому сенсі – це також боротьба за свободу. Без неї викладання стає безглуздою справою.

Майбутнє з критичною педагогікою

Звичайно, як і будь-яка теорія, критична педагогіка також зазнала певного викривлення. На думку Дж. Блекберн, це сталося через декларовану Фрейре «ідеологічну нейтральність». Фрейре завжди говорив, що його завдання не у «звільненні» людей у якомусь специфічному контексті, в забезпеченні їх взагалі тим інструментарієм, який сприятиме їхньому власному визволенню. Дж. Блекберн наводить кілька прикладів «псевдо-критичної педагогіки» [3, 2000]. Так, у Мексиці місіонери використовували фрейрівський метод навчання грамоті при роботі з корінними американцями, але уроки супроводжувалися читанням Біблії. У Нікарагуа в період режиму сандіністів також застосовувався зазначений метод при роботі з етнічною групою міскіту, які мали засвоїти завдання та мету революції. Як і в першому, так і в другому випадку мав місце прихований навчальний план.

Але незважаючи на такі обставини, критична педагогіка продовжує розвиватися і поглиблюватися послідовниками Фрейре. Так, П. МакЛарен і Т. да Сілва також порушують питання про методи викладання та позицію викладача як інтелектуала: «Оскільки всі педагогічні практики локалізовані в рамках режимів істини, привілеїв і домінуючих соціальних відносин, найважливішим питанням для педагога є питання про пошук форм забезпечення емансипації людських потенцій, структури для їх розвитку (як в аудиторіях, так і в суспільстві)» [16, 53]. Такий пошук не обмежується лише гуманітарним знанням, але й поширюється на інші галузі. Так, пропонується розвиток «критичної математики», «етноматематики», які враховують

інтереси студентів у плані створення найбільш релевантних текстів математичних вправ (вирішення життєвозначущих завдань, включення гендерно-класово-расово маркованих суб'єктів дії) [4; 2].

Ця думка знаходить продовження в «уповноваженій освіті» А. Шор, де «розглядається індивідуальне зростання як активний соціальний процес у співробітництві з іншими, тому що особистість і суспільство створюють один одного» [18, 15]. Інший дослідник, Г. Жиру розвиває ідеї «граничної педагогіки», яка пов'язує «поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство» [12, 51].

Ідеї Фрейре розвиваються також у гендерній/феміністській педагогіці. Часом феміністи критикують Фрейре за поверхневий аналіз системи пригнічення, тобто ігнорування гендерної дискримінації. У бесіді з Д. Маседо Фрейре говорить, що справді він дещо недооцінив гендерні питання у «Педагогіці пригноблених». Але, звичайно, він не збирався нехтувати інтересами жінок. Відповідаючи на феміністські зауваження, Фрейре закликає визнати (замість простого критикування) революційний характер і той історичний контекст, у якому його праця була написана (вийшла в 1970 р.)

Дослідники-феміністи (С. Хардінг, М. Беленкі, Б. Хукс, Дж. Гор, К. Люк та ін.) широко застосовують фрейрівський метод «зростання свідомості» з метою пробудження маргінальних суб'єктів (зокрема, жінок) від стану тотального пригнічення. Феміністські теоретики наголошують, що пригнічення відбулося саме через патріархальний дискурс, створений чоловіками. Висуваються такі риси, притаманні даному дискурсу: відображення чоловічого досвіду як норми, ототожнення жіночого начала з ірраціональним, визначення жінки як такої, що *не* є чоловіком, виключення жіночої перспективи з дослідження, розгляд чоловічої активності як джерела важливих змін, зазначення нижчого статусу жінки у порівнянні з чоловіком [1]. У плані освіти феміністський виклик, на думку Дж. Гор, означає незадоволення патріархальним («накопичувальним») засобом навчання, відмову від «технічного» розуміння педагогіки (просто передачі знання, проповідування абстрактних істин та нічим не підкріпленого декларування рівних прав та можливостей для жінок та чоловіків) [14, 25]. Замість цього пропонується гендерний вимір знання та освіти.

Здається, що критична педагогіка має майбутнє, оскільки критична до самої себе. В інтерв'ю з Д. Маседо П. Фрейре виступив проти безглузлого застосування своєї методології: «...неможливо експортувати педагогічні практики без адаптації (перевідкриття) до контексту» [15, 11].

Література:

Ў Гайдено В.О. Феміністська критика раціональності // *Філософсько-антропологічні студії 2000*. – К.: СТИЛОС. – 2000. – С. 423-432.

